Evangelische

Pädagogik

von

Dr. Christian Palmer,

ord. Professor der Theologie in Tübingen, Vorsteher der evang. Predigeranstalt und Frühprediger an der St. Georgenkirche daselbst, Ritter des Ordens der württemberg. Krone.

Zweite verbesserte und vermehrte Auflage.

Stuttgart, 1855.

Druck und Verlag von J. F. Steinkopf.

Riedle

Vorwort zur ersten Auflage.

Eine Reihe von Jahren hindurch hatte ich schon neben einem kirchlichen Amte den Auftrag, als Hülfslehrer an der theologischen Fakultät dahier öffentliche Vorlesungen über Pädagogik und Volksschulkunde zu halten. Während jener Zeit bin ich zum öftern theils von ehemaligen Zuhörern, theils von der verehrlichen Verlagshandlung darum angegangen worden, dieses Fach auch literarisch zu bearbeiten. Bei der Ueberzahl pädagogischer Schriften, die jedes Jahr erscheinen, fühlte ich wenig Neigung, diesem Wunsche nachzukommen. Allein es liegen jetzt Gründe vor, die mir ein Unternehmen dieser Art als etwas wenigstens nicht Ueberflüssiges erscheinen lassen. Die Pädagogik hat das Schicksal, sich dazu hergeben zu müssen, daß auf ihrem Gebiete die freien Geister wie in ihrem Eigenthum schalten und walten, auch wenn es in Religion und Politik mit ihren Eroberungen nicht vorwärts gehen will; und obgleich die äußere Agitation der Schule wider die Kirche im Augenblick aufgehört hat, so dauert der Kampf wider das christliche und kirchliche Lebensprinzip in der pädagogischen Literatur desto heftiger fort. Deßhalb glaube ich, daß es Pflicht ist, mit allen Kräften darauf hinzuarbeiten, daß die einfachen evangelischen Grundlehren und Grundbegriffe immer wieder aus allem pädagogischen Gerede und Geschreibe in ihrer siegenden Wahrheit hervortreten. Wie schon Andere, namentlich Baur in wissenschaftlich-systematischer, Kellner in aphoristischer Weise dieß gethan haben, so wollte ich nach meiner Weise zu demselben Zweck mithelfen; ich möchte insbesondere thatsächlich zeigen, daß die evangelische Pädagogik, ob sie gleich statt neue Methoden zu ersinnen auf die alte einfache Erziehungslehre des Evangeliums zurückgehe, darum dennoch nicht eine Sammlung erbaulicher Phrasen oder eine pädagogische Predigt sei, sondern einestheils mit festem und klarem Blick in das wirkliche Leben mit seinen Einzelheiten und Thatsachen eingehe, anderntheils allem, was irgend bis jetzt das pädagogische Denken, die Wissenschaft und die Erfahrung im Erziehersberufe zu Tage gefördert, eine gewissenhafte Aufmerksamkeit schenke und es treulich zu Rathe ziehe, sich auch selbst befleißige, den Forderungen wissenschaftlicher Auffassung und Darstellung zu genügen. Die älteren Werke, in welchen das christliche Prinzip der Erziehung

durchgeführt ist, wie namentlich Zellers Lehren der Erfahrung, haben ihren bleibenden Werth; aber solche ehrwürdige Veteranen werden selbst sich dessen freuen, wenn Jüngere, die auf gleichem Glaubensgrunde mit ihnen stehen, nach dem Maße der Kraft, die Jedem von Gott gegeben ist, und gemäß den Anschauungen und Erlebnissen, die jede neue Zeit wieder mit sich bringt, es versuchen, das theure Gut evangelischer Wahrheit für die Wissenschaft wie für das Leben zu bewahren und die Unverdorbenen dafür zu gewinnen.

Daß ich das Wort „evangelisch" auf den Titel des Buches setze, geschieht aus demselben Grund, aus welchem ich auch meine früheren Arbeiten mit dieser Signatur bezeichnete; sowohl der biblische als der kirchliche, konfessionelle Standpunkt soll damit angezeigt werden. Dieß genügt, damit das Buch vor dem Forum jener Humanitarier verdammt werde, die hoch über Bibel, Kirche und Konfession zu stehen sich rühmen. Glücklicher Weise ist ihr Urtheil nicht das endgültige, und die mancherlei Abstraktionen, womit man sich behilft: Bildung ohne Christenthum, Christenthum ohne Bibel, Bibel ohne Kirche und kirchliche Gemeinschaft — werden sich immer wieder als eitel beweisen.

Tübingen im August 1852.

Der Verfasser.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Die Revision, welcher ich das gegenwärtige Buch in der seit seinem erstmaligen Erscheinen verflossenen Zwischenzeit unterwarf, wird daran zu erkennen seyn, daß manche Partieen, vornehmlich polemischen Inhalts, überhaupt Dinge, die einmal gesagt zu haben mir genügen konnte, gestrichen sind und dadurch Raum gewonnen wurde, um neben andern Ergänzungen insbesondere die geschichtlichen Theile zu erweitern. Daß ich außerdem sowohl der neuesten pädagogischen Literatur, in so weit sie mehr als blos ephemeren Werth hat, aufmerksam und lernbegierig gefolgt bin, als auch dasjenige, was mir die zahlreichen Beurtheilungen der ersten Auflage zu bedenken gegeben, in sorgfältige Erwägung gezogen habe, wird unschwer zu bemerken seyn; aber eben so begreiflich wird man es finden, daß ich weder im Buche selbst noch hier in der Vorrede mich über alles Einzelne ausspreche, beziehungsweise rechtfertige, was irgend ein Leser, der sich zuvor seine Ansichten gebildet hatte und nun nach seinem Maßstabe sein Urtheil fällte, zu beanstanden gefunden hat. Bleiben doch selbst über Abzug dessen, worüber eine Discussion, wenn auch nicht eben für die Sache förderlich, doch möglich wäre, noch Differenzen genug übrig, die ihre letzten Wurzeln in persönlichen, amtlichen, nationalen Verhältnissen und Anschauungen, in der innersten Werkstätte individuellen Lebens haben; darüber sich zu streiten, dünkt mich eben so wenig ersprießlich als geziemend. Verwunderlich war es mir daher auch, daß einer meiner Beurtheiler — der verdiente Redakteur der pädagogischen Revue, Herr Direktor Scheibert in Stettin, mit dem ich mich in eben so Vielem und Wesentlichem einig weiß, wie an andern Punkten unsre Wege so weit aus einander gehen, daß ich ihn kaum mehr verstehe — auch nur die Möglichkeit sich denkt, und von dieser Hypothese aus seitenlang argumentirt: ich hätte mir anmaßen wollen, in allen zur Zeit noch schwebenden Fragen den entscheidenden Spruch zu thun, — ein Unterfangen, das neben dem Mißlichen und Unberechtigten, was es unter allen Umständen an sich hätte, insbesondere gegenüber der sichtlichen Neigung des verehrten Mannes, Fragen über Fragen aufzuwerfen, eine ziemlich ermüdende Arbeit, wo nicht eine Sisyphus-Aufgabe seyn würde. Läßt er mir (a. a. O. S. 106) unter der Bedingung, daß ich statt eines entscheidenden Spruches nur einen Beitrag zur Lösung der obschwebenden Fragen habe geben wollen,

volle Gerechtigkeit widerfahren, so muß ich bekennen, daß ich noch nie es anders wußte, als daß Jeder, auch wenn er ein Ganzes von wissenschaftlicher Arbeit darbietet, doch vermöge der natürlichen Beschränktheit alles menschlichen Thuns und Wissens, immer in Wahrheit nur einen Beitrag gibt. Auf einem Gebiete vollends, das, wie die Pädagogik, durch geschichtliche Forschung, durch psychologische Beobachtung, durch Erfahrung und Reflexion in Bezug auf Methodik, durch die lebendige Praxis tüchtiger Persönlichkeiten tagtäglich sich bereichern kann, theilt wohl jeder gewissenhafte Mann mit mir das Gefühl, daß, wenn eine Arbeit fertig ist, immer noch Ergänzungen aller Art wünschenswerth bleiben. Wollte man mit wissenschaftlicher Gesammt-Bearbeitung warten, bis Alles und Jedes, nach Hrn. Scheiberts Ansicht, spruchreif ist, so würde die Sache eben nie spruchreif werden. Mir genügt es vollkommen, nicht etwa Resolutionen zu stellen und durchzusetzen, die von nun als feststehende Wahrheiten respektirt werden sollen, sondern nach dem Maße von Wahrheits-Erkenntniß, das mir Gott geschenkt, dem Leser Gedanken, Gesichtspunkte, Thatsachen darzubieten, die sein Interesse für die Sache gewinnen und sein eigenes Denken anregen und fördern möchten; was ihm auf diesem Wege vom Geiste der Wahrheit gegeben und innerlich bezeugt wird, das soll er behalten.

Schließlich erlaube ich mir noch auf die am Ende des Werkes gegebenen wenigen Nachträge (zu S. 5 über spätere jüdische Pädagogik, zu S. 415 über Karl d. Gr. als Stifter des deutschen Schulwesens) zu welchen ich erst während des Drucks veranlaßt wurde, aufmerksam zu machen. Wer etwa in der Pädagogik nur Zeitfragen und Antworten auf dieselben sucht, möge diese Zusätze wie manches andere Blatt des Buches überschlagen; ich meinestheils glaube, daß die Pädagogik auch ein Gebiet gelehrten Wissens seyn muß, um den gebührenden Rang unter den Wissenschaften einzunehmen und namentlich auch das Interesse der Theologen, zumal der studirenden Jugend zu gewinnen. Daß ich auf dieser Seite vornehmlich mein Publikum mir denke, ist schon der ersten Auflage abgemerkt worden; ich hoffe aber, es wird diese Rücksicht, die für mich sowohl in meiner amtlichen Stellung als im Gegenstande selber begründet ist, jetzt eben so wenig hindern, daß das Buch auch in weiteren Kreisen Eingang finde.

Immer aber möge, was Jeder auf seine Weise zum Anbau dieser Wissenschaft beiträgt, durch Gottes Segen unsrer Jugend und durch sie unsrem Volke zum Gewinne werden!

Tübingen, am Tage Petri und Pauli 1855.

Der Verfasser.

Inhalts-Uebersicht.

Prolegomena.

Bevor die Erziehung der Jugend ein Gegenstand wissenschaftlicher Forschung und Darstellung werden kann, müssen erst gewisse Stufen überschritten, gewisse Bedingungen erfüllt seyn. Zunächst ist dieselbe eine Praxis, die ganz unmittelbar dem wirklichen Leben angehört. Es ist Sache der persönlichen Freiheit eines jeden Hausvaters, wie er sein Kind erziehen will. Mag er es mit Verstand oder mit Unverstand thun, es gehört die Erziehung einmal zu seinem Hausrechte; sobald ihm von dem Gemeinwesen, dem er angehört, das Recht zuerkannt wird, das Haupt einer Familie zu werden, so wird ihm eo ipso auch die Einsicht und Kraft zugetraut, die erforderlich ist, um seine Sprößlinge zu behandeln und aufzuziehen. So sehr nun auch, wie wir sogleich finden werden, dieses Hausrecht des Einzelnen durch höhere, allgemeine Potenzen eingeschränkt wird: so wenig kann es jemals aufgehoben werden; nie werden sich die Hausväter in einem Volke bequemen, ihre Hauszucht nach irgend einem ihnen von den Pädagogen geschnitzten Modell zu formen; nie wird der Staat — der hiezu desto mehr Lust bezeugte, je republikanischer seine Form war*) — das Kind den Eltern entreißen können, um es für sich in Anspruch zu nehmen (es wäre denn, daß derselbe vom christlichen Standpunkte wieder auf den altheidnischen zurücksänke, da

*) Vergl. die Abhandlung des Verfassers über National-Erziehung in Völters süddeutschem Schulboten, 1849, S. 196.

der einzelne Mensch nur um des Staates willen existiren darf); und selbst die Versuche der neuern Zeit, durch Association, durch Erziehungsvereine die pädagogische Praxis der einzelnen Familien in eine gewisse Uniform zu bringen, werden stets wieder an der Unerschütterlichkeit jenes Hausrechtes ihre gemessene Schranke finden. Allein selbst auf derjenigen Stufe des öffentlichen Lebens, wo weder der Staat noch die Wissenschaft sich herausnimmt, in jene persönliche Freiheit des Erziehens einzugreifen, ist diese dennoch keine absolute Freiheit. Denn ohne es zu wissen, ist der elterliche Wille beherrscht durch den allgemeinen Volksgeist, durch Sitte und öffentliche Meinung, so daß trotz aller Willkür, die dem Einzelnen möglich ist, doch ein Kreis von pädagogischen Begriffen, Absichten und Mitteln Allen gemeinsam ist, die, wie sie aus dem Nationalgeiste geboren sind, so ihn wieder fortpflanzen und verewigen helfen. Daher wird immer die Beschreibung und Charakteristik eines Volkes einen Abschnitt enthalten, der den nationalen Typus in der nationalen Erziehungsweise erkennen läßt.

Auf eine zweite Stufe erhebt sich die Erziehung unter einem Volke von da an, wo man nicht mehr unbewußt der Macht der Sitte und des nationalen Geistes folgt, sondern wo man anfängt, über die Erziehung, ihre Zwecke, ihre Mittel zu reflectiren. Der Anstoß dazu wird in der Regel dadurch gegeben, daß man gewahr wird, wie sehr man von den Sitten der Väter abgewichen und in falsche Geleise hineingerathen sei. Es ist der Volksgeist, der da erwacht, der zu sich kommend merkt, wie weit er sich selbst verloren habe, und der nun, um sich herzustellen, seine Blicke auf das nachwachsende Geschlecht richtet, um in diesem ein neues Fundament zu legen, die Nation neu zu gebären. So war es im alten Rom Cato Censorius, der, wie er im eigenen Hause die höchste Sorgfalt auf seine Kinder wandte, so auch durch Sammlung von Sentenzen für die Jugend, ja durch eine eigene (übrigens verlorene) Schrift über Erziehung solche Reform zu bewerkstelligen gedachte. Es war die alte römische Tugend, deren Verlust er

beklagte, und die er auf diese Art herstellen wollte;*) es sollte wieder Mäßigkeit, Schamhaftigkeit, Einfachheit, Tapferkeit nach der Väter Weise einheimisch werden. Denselben Wendepunkt bezeichnet in Griechenland das Auftreten Lykurgs mit seiner durch und durch pädagogischen Gesetzgebung. Der alte dorische Geist reagirte in ihm gegen die einreißende Verderbniß; durch Erziehung sollte ein neues, reineres Geschlecht gebildet werden, das war die Quelle der pädagogischen Reflexion. — Eine hievon abweichende, merkwürdige Erscheinung bietet das Volk Israel dar.**) Dort kommt nämlich blos an zwei Punkten eine pädagogische Reflexion zum Vorschein: in den salomonischen Sprüchen und im Buche des Siraciden. Außer diesen beiden liegt die Erziehung als Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit dem Bundesvolke sehr ferne: das Gesetz begnügt sich mit den allgemeinsten Verordnungen, daß Gottes Recht und Gebot den Kindern soll eingeprägt werden; wie aber auf diesem Grunde die ganze Erziehung zu bewerkstelligen sei, wird in Gesetz und Propheten ebenso wenig auseinandergesetzt, als die alttestamentliche Geschichte irgendwo ein Gewicht auf die Erziehung legt; keiner der Männer, die da auftreten, ist das, was er wurde, durch Erziehung geworden; nicht einmal irgend ein Charakterzug aus früherer Jugend wird uns von einem derselben berichtet; blos die frühe Berufung Samuels macht eine Ausnahme; allein gerade bei ihm ist's klar, daß an einen Einfluß der Erziehung nicht gedacht wird, da Eli, unter dessen Augen der Knabe aufwächst, bei ihm offenbar ebenso wenig thut, um Gutes zu bewirken, als er bei seinen eigenen Söhnen Böses verhindert. Dieser Mangel an Pädagogik beim Volk Israel rührt aber daher,

*) Daß wir die schon vor ihm üblichen ludi magistros hier nicht in Anschlag bringen, hat den Grund, daß diese Pädagogen bloße Sklaven waren, denen die Vornehmen ihre Kinder zur Hut und zur Mittheilung einiger Fertigkeiten übergaben. Pädagogisches Nachdenken, pädagogische Kunst war von diesen nicht zu erwarten.

**) Vergl. die Abhandlung des Verfassers über die Pädagogik des alten Testaments im südd. Schulboten, 1850, Nr. 20—24.

daß gerade in der Führung dieses Volkes lauter Pädagogik offenbar wird, d. h. daß sie eine göttliche Erziehung des gesammten Volkes ist. Deßhalb ist in Israel für einen Volks-Unterricht auf mannigfache Weise gesorgt, während das Heidenthum durch den Unterschied der Kasten, durch den Gegensatz des Freien und des Sklaven gehindert war, auch nur zur Idee solcher Institutionen sich zu erheben. (Vgl. Nitzsch, prakt. Theol. II. 1. Abth. S. 142 f.) Gleichwohl aber, weil Alle sich Gott gegenüber im Stande der Erziehung wissen, somit Keiner sich für mündig erklären darf, so kommt es zu keiner wirksamen Unterscheidung zwischen Mündigen und Unmündigen innerhalb des Volkes; und wie der Erwachsene gleich dem Kinde nur die eine Aufgabe hat, dem Gesetze Gottes sich zu unterwerfen: so ist auch Alles, was an Beiden Gutes bewirkt wird, unmittelbares Werk Gottes; es ist die Frucht Seines Segens, nicht aber menschlicher Thätigkeit. Wenn nun trotz dem an den beiden genannten Punkten auch in Israel pädagogische Quellen zu fließen beginnen, so ist damit angezeigt, daß hier im geistigen Leben des Volkes eine Stufe der Mündigkeit erreicht ist, die sich ganz deutlich durch den Begriff der Weisheit ausdrückt, den wir bei Salomo und Sirach hervortreten sehen. Der Weise ist offenbar ein anderer Mann, als der blos Gerechte, d. h. dem Gesetze sich unterwerfende; jener ist innerlich frei, weil ihm das Gesetz nicht mehr etwas blos Gegebenes, sondern etwas in seiner Wahrheit, Heiligkeit und Schönheit klar Erkanntes ist. Sobald aber dieß Bewußtseyn der Mündigkeit erwacht ist, so fällt dem Auge auch der Unmündige erst recht als unmündig auf; und die Weisheit weiß sich auch dazu eben berufen, durch ihr Wort den Unmündigen mündig zu machen. Ist aber hienach das Entstehen pädagogischer Reflexion in Israel auch anders motivirt, als bei den Griechen und Römern: das Entsprechende findet sich dennoch auch hier, daß eine gewisse Zersetzung in der vorher ungeschiedenen Volks-Einheit vorangehen muß.*)

---

*) Da wir unten keinen geeigneten Ort mehr finden, um einen Blick auf das spätere und neuere Judenthum zu werfen, so bemerken wir hier, als

Diese pädagogische Reflexion ist aber nie Sache des ganzen Volkes; es sind nur Einzelne, die darauf durch ihren Charakter und ihre Begabung geleitet werden. Sie werden durch Wort und Schrift auf die Uebrigen zu wirken suchen; solche Erkenntniß zum Staatsgesetz zu erheben und dadurch wirklich einem Volke für Jahrhunderte eine bestimmte Richtung zu geben, das ist, so Manchen es auch nach solchem Einflusse gelüstet hat, nur Lykurg gelungen. Es konnte aber auch nur da gelingen, wo, wie in Sparta, Erziehung und Gesetzgebung eine starre, jedes individuelle Leben vernichtende Form hatte. Wo diese Voraussetzung wegfällt, da wird sich die pädagogische Reflexion, sobald sie auf's Leben

Zusatz zu dem über das Alte Test. Gesagten, Folgendes. Die Rabbinenschulen haben sich zwar als Anstalten für jüdische Gelehrsamkeit berühmt gemacht, aber daß sich in ihnen eine eigenthümliche Pädagogik ausgebildet hätte, davon ist uns keine Kunde geworden. Eisenmenger hat in seinem „entdeckten Judenthum" blos einige abenteuerliche Vorstellungen über eine Gesetzeskenntniß mitgetheilt, die dem Kinde schon in Mutterleib zukomme, die es aber nach der Geburt wieder verliere u. s. f.; sonst aber weiß er lediglich nichts in das Erziehungs-Gebiet Einschlagendes zu berichten. Vielleicht daß ein gelehrter Israelite einmal auf diesen Punkt seine Aufmerksamkeit lenkt und die Geschichte der Erziehung mit einer historischen Darstellung der Sitte seines Volkes bereichert. Die „Judenzeitung" von Dr. Philippson enthält, so weit der Verf. sie kennt, wenigstens Einiges über pädagogische Dinge; sie fordert z. B. (1838, S. 384) Jugendschriften, die aber die Religion nicht berühren, sondern sich im Bereiche des allgemein Menschlichen bewegen sollen. Dem mittelalterlich Traditionellen wird das Rationelle entgegengestellt. Nach Bd. V. 1841, S. 484 ist es nicht das Christenthum, sondern der klassische Geist, der allein einen besseren Geschmack in's Leben rufen kann. — Aus neuerer Zeit liegen uns einige pädagogische Arbeiten von Leopold Lammfromm, israel. Oberlehrer in Buchau vor, die eine tüchtige Gesinnung kund geben; insbesondere erscheint es passend, daß derselbe in seinem Lesebuch Erzählungen von Rabbi Schamai, Rabbi Hillel u. A. aufgenommen hat. Unseres Erachtens liegt auf diesem Gebiete ein für die Jugend anziehender Stoff, von dem einst Friedrich Adolph Krummacher in seinen Parabeln bereits Gebrauch gemacht hat, den aber der israelitische Pädagog speziell veranlaßt wäre auszubeuten. Es würde sich darin ein rabbinisches Correlat zur alttestamentlichen Weisheit in ihrer pädagogischen Bedeutung erkennen lassen. Eine Verbindung jüdischer Tradition mit moderner Bildung ist ja auch auf andern Gebieten — z. B. auf dem homiletischen von dem Oberrabbiner Fassel, schon versucht worden. (S. dessen Predigten über den Dekalog u. a.)

unmittelbar wirken will, vielmehr zur pädagogischen Kunst ausbilden, die von den Erziehern eben als eine Kunst geübt wird, die nicht Jedermann versteht; in dieser Weise finden wir die seither beschriebene zweite Stufe des pädagogischen Lebens theils in den Schulen der alten griechischen und römischen Philosophen und Rhetoren, theils und noch viel entwickelter in den späteren christlichen Jahrhunderten, von welchen sogleich die Rede werden wird.

Ehe aber die christliche Zeit auch für die Erziehung als neue Zeit anbrach, erhob sich selbst das heidnische Alterthum noch auf eine dritte Stufe; es gelangte von blos pädagogischer Reflexion und Kunst zur pädagogischen Wissenschaft, wenigstens zu einem Anfange derselben. Das ist geschehen in der Philosophie des Plato und des Aristoteles. Ein besonderes, rein pädagogisches Werk hat zwar keiner von Beiden hinterlassen. Allein die Versuche, welche von Mehreren*) mit Glück gemacht worden sind, die zerstreuten Erörterungen über Pädagogisches in den Werken beider Männer zu sammeln und je in ein System zu vereinigen, sind ein Beweis, daß es sich hier nicht mehr blos um Beobachtungen und Maximen handelt, aus denen sich eine Erziehungskunst bilden kann, sondern daß die Erziehung in den Kreis wissenschaftlichen Denkens gezogen ist; der philosophische Geist, der aus seiner eigenen Tiefe das Nothwendige erkennt und das Wirkliche mit der Macht der Idee beherrscht, hat auf dieser Höhe griechischer Bildung auch die Erziehung in ihrem nothwendigen Zusammenhange mit dem menschlichen Daseyn, also nach ihrer psychologischen und ethischen Bedeutung erkannt und in das Ganze des Wissens sie eingefügt. Trotzdem ist diese wissenschaftliche Behandlung noch eine höchst unvollkommene. Es ist nicht aus blos äußerlichen

*) Unbedeutend ist eine ältere Schrift von Hochheimer: System der griechischen Pädagogik; desto bedeutender sind die Arbeiten von Alexander Kapp: Plato's Staatspädagogik, 1833, und Aristoteles' Staatspädagogik, 1837. Auch sind die betreffenden Abschnitte in Cramer's klassischem Werke: Geschichte der Erziehung, I. 1832, II. 1838, hier zu nennen.

Umständen zu erklären, daß weder die Griechen noch die Römer eine Pädagogik als selbstständige Wissenschaft kannten; sondern es liegt bei ihnen im Wesen der pädagogischen Grundbegriffe selbst. Denn so viel auch die Verehrer des hellenischen Lebens von der schönen Menschlichkeit, die sich in demselben verwirklicht zeige, zu rühmen wissen: gerade die Idee des Menschen als Menschen ist dort noch fremd und unerkannt; der Mensch ist nur dazu da, Bürger des Staats zu seyn, das ist seine höchste Bestimmung, sein einziger Werth.*) So lautet gleich der erste Paragraph, den Kapp aus Plato nimmt: „Erziehung ist die mit dem Kindesalter beginnende Leitung zur Tugend, und bringt als solche den Wunsch oder das Streben hervor, ein vollkommener Bürger zu werden,

---

*) Es ist zwar ein höchst anziehendes Bild, das uns begeisterte Philologen von der antiken Pädagogik geben; vollendeter läßt sich nichts denken, als die „Erziehung der Hellenen zur Sittlichkeit," wie sie uns Friedrich Jacobs in einer akademischen Rede vom Jahr 1808 (s. dessen vermischte Schriften, Bd. III. S. 1—60 sammt den folgenden Zugaben) zu schildern weiß. Selbst die Knabenliebe der Griechen erscheint bei Jacobs in einem andern Licht, als man sie sonst anzusehen gewohnt ist. (Vgl. ebend. S. 212.) Dagegen vergleiche man die treffliche Auseinandersetzung von Hundeshagen in seiner akademischen Rede „über die Natur und die geschichtliche Entwicklung der Humanitäts-Idee" (Heidelberg 1852). Er sagt S. 8: „Selbst die trübste ascetische Betrachtung vermag nicht die Entwicklung edler, schöner Menschlichkeit in der Kunst und im Gemeindeleben des griechischen Volkes abzuleugnen. Allein auch hier hat gegen eine vorwiegend phantasievolle Auffassung des Griechenthums, welche lediglich dessen Kunstseite in's Auge faßt, die nüchterne Wissenschaft Einsprache zu thun. . . . . Der Staat, in dem die natürliche Volkseinheit sich zum Organismus entwickelt, ist im Alterthum die höchste und absolute Form für die Verwirklichung menschlich geselligen Daseyns. Aber auch im Staate hat wiederum nur diejenige Klasse die volle menschliche Berechtigung, welche aktiv am Staat zu participiren berufen ist, der Mann und Bürger. Dagegen entbehrt jede Menschenklasse, der dieser Beruf mangelt, der Sklave, das Kind, das Weib, mit dem Werth im Staat, mit dem Bürgerwerth, auch den vollen Menschenwerth." Daraus, daß das Alterthum weder den Inhalt noch den Umfang der Humanitätsidee erkannte, wird S. 12 die Barbarei abgeleitet, die unläugbar die Kehrseite jener griechischen Humanität bildet. — In einem Aufsatz über Fröbel (Allgem. Zeit. 1852, 19. Sept., Beil. S. 4204) sagt Gutzkow: „Der Grieche erzog sich zum Souverän über Sklaven . . . Bildung war ihm ein schöner, reizender Luxus, während sie uns Bedingung der Existenz ist."

der gerecht zu regieren und zu gehorchen weiß.“ Dieses politische Prinzip ist das alles bestimmende; durch dasselbe wird mitten unter aller Humanität eine Inhumanität gegen den einzelnen Menschen erzeugt, die (wie z. B. das von Plato empfohlene Abtreiben der Kinder vor der Geburt, wenn Uebervölkerung zu fürchten ist; das Aussetzen der schwächlichen Sprößlinge; das Wegnehmen der Kinder aus dem Elternhause, um sie in Säughäusern unterzubringen u. a. m.) wahrhaft empörend ist. Ja, wenn Plato aus pädagogischen Gründen die Dichter nur unter strenger Censur im Staate geduldet wissen will — weil nämlich „die Poesie Begierden und Affekte steigere, statt sie zu dämpfen,“ so ist dieß und anderes Aehnliche offenbar eine Bedrückung des rein Menschlichen, die daraus herfließt, daß der Mensch nur für den Staat da ist und außerdem keinerlei Berechtigung hat. — Eine ähnliche Verkümmerung des Menschlichen begegnet uns später in Rom bei Quintilian, der zwar der Zeit nach schon in die nachchristliche Periode fällt, aber noch gänzlich dem heidnischen Elemente angehört. Seine institutio oratoria, das pädagogische Hauptwerk in der römischen Literatur, läßt — wie Plato im Bürger — so im Redner den ganzen Begriff des Menschen aufgehen, weil der Römer in dieser Weise in das Staatsleben einzutreten und einzugreifen als höchsten Beruf erkannte. Nur die Erziehung und Bildung zum Redner ist ihm überhaupt Erziehung und Bildung. Gleich der dritte Satz Quintilians heißt: Nemo reperitur, qui sit studio nihil consecutus. Hoc qui perviderit, protinus ut erit parens factus, acrem quam maxime curam spei futuri oratoris impendat. Also Vater eines Sohnes werden, und ihn sofort zum künftigen Redner bestimmen, das scheint ihm unzertrennlich eins zu seyn. Daher gehen von Anfang an alle allgemeinen pädagogischen Lehren auf dieses Ziel aus, und verwandeln sich je länger je mehr in vollständige Rhetorik. Am nächsten an die christliche Erziehungs-Idee streift Plutarch (de puerorum educatione); aber die schwache Ausführung seiner Grundgedanken, sowie der Umstand, daß doch immer wieder

der Sohn eines vornehmen Hauses es ist, den er sich als Object der erziehenden Thätigkeit denkt, gibt deutlich zu erkennen, daß hier eine Gränze ist, über die das Heidenthum auch in seinen edelsten Formen nicht hinüberkommt. „Niemand arbeitet dahin, daß die philosophische Erziehung eine absolut volksthümliche werde; die Menge wird dennoch sich selbst überlassen." (Nitzsch a. a. O. S. 142.)

Es ist klar: ehe eine Pädagogik als Lehre von der Erziehung des Menschen als Menschen und zum Menschen irgend möglich war, mußte erst der antike Begriff des Bürgers und Staatsmannes, der theils den Barbaren, theils den Proletarier, den Sklaven vom Begriffe des Menschen ausschloß, gebrochen werden; eine Pädagogik ist nur auf christlichem Boden möglich, da erst das Christenthum den Menschen als Menschen in seinem unendlichen Werthe zum Gegenstande der Erziehung macht, und mit dieser subjektiven Berechtigung des Einzelnen sein Verhältniß zur Gesammtheit durch den höheren Begriff des Reiches Gottes rein und vollkommen herstellt.

Allein wir würden uns täuschen, wenn wir erwarteten, daß nun das Christenthum blos das unvollendet Gelassene vom Heidenthum übernehme, um den Schlußstein einzusetzen. Auch die christliche Erziehung beginnt wieder auf der ersten, niedersten Stufe, wie wir sie oben kennen gelernt haben, und hat nicht minder Zeit nöthig gehabt, als das Heidenthum, bis eine Pädagogik als Wissenschaft gewonnen wurde. Wie wir vom Judenthum sagten, daß gerade seine göttlich-pädagogische Natur es zu einer Pädagogik in menschlicher Form nicht habe kommen lassen: so ist es in ähnlicher Weise vom Christenthum wahr: weil es nicht pädagogische Momente nur *enthält*, sondern *selbst* als eine göttliche Pädagogik in der Welt auftrat, und sich mit der Predigt von der heilsamen, züchtigenden Gnade, die allen Menschen erschienen (Tit. 2.), an Alte und Junge wendet: so erregte es von Anfang keinen Trieb, kein Bedürfniß, die Erziehung zu einer besondern Kunst zu er-

heben oder gar aus dieser Kunst eine Wissenschaft hervorgehen zu lassen. Aus der Jugend des Erlösers selber wird uns von keinerlei pädagogischer Kunst berichtet, die den Grund gelegt hätte zu seiner Größe; das Wenige, was uns als Jugendgeschichte dargeboten wird, läßt uns gerade mit Ausschluß aller äußern Einwirkung ein Wachsthum von innen heraus, eine Emancipation von irdischer Bevormundung in Kraft des Bewußtseyns erkennen, daß er seyn muß in dem, was des Vaters ist. Darin liegt freilich für den christlichen Pädagogen eine Fülle von anregender Wahrheit, wie nicht minder der ganze Verkehr des Erlösers mit seinen Jüngern ein Bild vollendeter Erziehersweisheit ist — man vergleiche die Abhandlung des Verfs. über die Pädagogik im N. T., Südd. Schulbote 1854, Nr. 1—5;*) aber das N. T. selbst entwickelt diese Keime noch nicht weiter. Es wendet sich mit sichtbarer Liebe den Kindern zu; es gibt das Himmelreich ihnen zu eigen und warnt vor jedem ihnen gegebenen Aergernisse; und wie es ihnen durch den Mund der Apostel ihre Hauptpflicht, die des Gehorsams, einschärft, so vergißt es nicht, auch den Eltern sowohl die Zucht als die Milde und Besonnenheit in Handhabung derselben (Eph. 6, 4. Kol. 3, 21.) zum Gesetze zu machen. Allein dadurch wurde nur erst, wie einst in Israel durch die betreffenden kurzen Anweisungen des mosaischen Gesetzes, eine christliche Sitte und Lebensordnung geschaffen, die unmittelbar zur Praxis wurde, und zwar lediglich zur Praxis der Familie; das N. T. weist die Erziehung nicht der Kirche, nicht den Aeltesten oder Diakonen zu, sondern den Eltern. Damit stehen wir offenbar wieder auf jener ersten Stufe. Denn von weiteren Reflexionen über pädagogische Zwecke und Mittel, über des Kindes Kräfte und

---

*) Auch von älteren Theologen ist schon Manches für die reichere Benützung der heil. Schrift zu pädagogischem Denken geschehen; s. die Abhandlung des Verfs. über Fr. Chr. Oetinger, im südd. Schulboten 1855, Nr. 1 ff., und die Stellen von Flattich, welche Barth in den Süddeutschen Originalien mittheilt. Vgl. auch Kelber, bibl. Pädagogik. Erlangen 1830.

deren Behandlung u. dergl. findet sich nichts im N. T., und während die Pastoralbriefe schon Anfänge einer pastoralen Kunstlehre enthalten (z. B. wie die verschiedenen Klassen von Gemeindegliedern zu behandeln seien u. dgl.), so ist das Aeußerste, was für die Pädagogik Entsprechendes gefunden werden kann, die (übrigens nur gleichnißweise gemachte) Unterscheidung zwischen dem Kinde, das nur Milch, und dem Erwachsenen, der starke Speise braucht, Hebr. 5, 12. 13. (vgl. 1 Kor. 3, 1 f.); oder zwischen dem Kinde, das kindische Anschläge hat, und dem Manne, der abthut, was kindisch ist, 1 Kor. 13, 11. — Es fließt mit Nothwendigkeit aus dem Geiste des Evangeliums, daß, während das antike Heidenthum und der moderne Naturalismus eine Menge einzelner pädagogischen Methoden und Maximen erzeugt hat, das christliche Erziehungsgesetz nur Eines ist: „Lasset die Kinder zu Mir kommen!“ Alle menschliche Kunst und Weisheit ist untüchtig; an Christi Hand allein kann das Kind werden, was es werden soll; das gute Werk kann nur Er anfangen und vollenden. Und was der menschliche Erzieher zu thun hat, das ist einfach, daß er nämlich dem Kinde — der anima naturaliter christiana — nicht wehrt, zu Christo zu kommen, daß er vielmehr das Kind zu ihm führt, daß er die vom Erzhirten ihm anvertrauten Lämmer weidet. Mehr bedurfte es vor der Hand nicht, da sich hieraus schon ein häusliches Leben im Geiste Christi gestaltete, das ohne spezielle Anweisungen oder Satzungen von selber als Sitte zum Gesetz christlicher Erziehung ward. Jedoch zeigt uns die Kirche in ihren ersten Jahrhunderten bald Spuren, daß die pädagogische Kraft des Christenthums sich auch dem Bewußtseyn je länger je klarer aufdringt; so ungewohnt es klingen mag, von einer Pädagogik der Kirchenväter zu reden: es gibt in der That eine solche, und sie ist reicher, als sich Manche träumen lassen.*) Das erste Be-

*) Verf. hat als Vorarbeit zum Obigen eine Abhandlung über diesen Gegenstand im süddeutschen Schulboten 1854, Nr. 14—18, gegeben, auf deren Inhalt, namentlich sofern dort die literarischen Nachweise ausführlich mitgetheilt sind, hier nur verwiesen werden kann.

deutende, was uns dort begegnet, ist der Paedagogus des Clemens von Alexandrien, der aber — ganz in dem Sinne, in welchem wir oben das Christenthum als göttliche Pädagogie selbst bezeichnet haben — sich nicht näher auf Kinder-Erziehung einläßt, sondern als wahren Erzieher den Logos darstellt, von dessen Verfahren mit den Menschen das Verfahren der Väter mit den Kindern nur ein Abbild ist. Aehnliche Ideen hat auch Chrysostomus in seinen Predigten ausgesprochen. (Vergl. dazu Neanders Chrysostomus II. S. 47. „Das ist die rechte Erziehungskunst, sie läßt sich zuerst hinab, und dann zieht sie hinauf.") Dagegen treffen wir in den apostolischen Constitutionen (Bd. IV. C. 11.), in den Briefen, den Predigten und andern Werken der nachfolgenden Väter — namentlich in verschiedenen Homilien des Chrysostomus, in den Reden des Basilius, in Augustins Confessionen, in Gregors d. Gr. Schriften, besonders aber in einigen Briefen des Hieronymus (B. II. 17. u. 18.) — Aeußerungen und Schilderungen, die, so sehr sie unter den in kirchlichen und theologischen Angelegenheiten verfaßten Werken jener Männer zerstreut liegen, uns doch, wenn wir sie sorgfältig zusammenhalten, zweierlei bestimmt erkennen lassen: 1. daß, je ernster und gewissenhafter man es nahm, die Jugend im Herrn und für's Himmelreich zu erziehen, desto schwieriger es wurde, sich zu den heidnischen Bildungsanstalten und Bildungselementen in's richtige Verhältniß zu setzen, und 2. daß sich aus der Alternative, den Christenkindern entweder alle wissenschaftliche Bildung vorzuenthalten, oder aber mit ihr zugleich heidnischen Einflüssen überhaupt sie auszusetzen, nur der sichere Ausweg darbot, die spezifisch christliche Erziehung eben so in eine mönchische zu verwandeln, wie sich das Mönchthum überhaupt als das christliche Leben κατ' ἐξοχήν ansah. In ersterer Hinsicht ist es bemerkenswerth, wie die Einen — namentlich Basilius in der Rede „an die Jünglinge" — die heidnische Cultur und Literatur, wenn sie mit Vorsicht gebraucht werde, als etwas dem christlichen Bildungswerke nicht Entgegenstehendes, sogar als

eine Art Vorschule für die Schrifterkenntniß ansehen, während die Andern, wie namentlich Augustin, darin, daß die christliche Jugend noch so viel heidnische Lehrstoffe durcharbeiten müsse, etwas durchaus Verderbliches beklagen, wogegen Augustin nur in demjenigen, was seine Mutter an ihm that und ihn lehrte, eine christliche Pädagogie erkannte, deren Nachwirkung sich auch in schlimmen Zeiten nicht verloren habe. In Hinsicht des zweiten Punktes ist bei Hieronymus merkwürdig, wie in seinen pädagogischen Gedanken eine wahre Kinderfreundlichkeit mit mönchischer Lebensanschauung ringt; auch Chrysostomus (in der Schrift wider die Gegner des Mönchstandes B. 3.) und Basilius (in seiner regula fusior, Cap. 15.) denken sich die Erziehung im Kloster nicht sowohl als eine systematische Verschärfung der Zucht, sondern vornehmlich als Rettung der Jugend aus der Verderbniß der Welt in eine stille, gedeihliche Atmosphäre; das Kloster ist für Alte und Junge eine Rettungsanstalt. Da muß sich aber auch die intellektuelle Bildung anders gestalten; derselbe Basilius, der die heidnische Wissenschaft und Kunst, aus deren Kelch er selbst getrunken, so liberal behandelt, will doch in seiner Mönchsschule nur christliches, biblisches Lehrmaterial haben. Damit wäre eigentlich der Impuls zu einer von allem Heidnischen völlig abgelösten, spezifisch christlichen Bildungsweise gegeben gewesen; und es fällt darum auf, daß nicht aus jenen klösterlichen Kreisen Männer hervortreten, die an der Stelle der römischen oder griechischen Grammatiker, Rhetoriker u. s. w. in christlichem Geiste die Wissenschaften für die Jugend bearbeiteten. Allein, wie auch der christliche Unterricht im engsten Sinne, die Katechese, nachdem das alte Katechumenat so gut wie erloschen war, nun nicht, wie zu erwarten, in dessen Stelle trat: so war auch in jenen Kreisen das ascetische Moment viel zu überwiegend, als daß man für allgemeinere, namentlich wissenschaftliche Bildung Sinn und Produktivität gehabt hätte. So sind z. B. die Benediktiner wohl in späterer Zeit wegen ihrer Thätigkeit als Gelehrte und Lehrer zu wohlverdientem Ruhme gelangt; aber die Regel

des Ordens, wie sie der heil. Benedikt von Nursia gegeben, enthält wohl über die Aufnahme, die Beaufsichtigung und disciplinarische Behandlung der Knaben verschiedene Anordnungen, aber von deren Unterweisung in irgend einer Wissenschaft steht dort nichts zu lesen; es wird ja überhaupt bezweifelt, ob Benedikt selbst, statt ein Pfleger der Wissenschaften zu seyn, wie seine geistlichen Nachkommen, nicht vielmehr ein Verächter derselben gewesen sei, was mit den Lobsprüchen, die ihm Gregor der Große widmet, ganz gut übereinstimmte. (Vergl. Keuffel, historia originis ac progressus scholarum inter Christianos, Helmst. 1743, S. 141 ff.) Daß seine Regel (Kap. 55) während der Quadragesimalfasten den Mönchen auferlegte, die ihnen aus der Bibliothek übergebenen Bücher zu lesen, beweist nichts, da es sich fragt, was das für Bücher waren. Auch war es nicht so gemeint, als sollte das Kloster (wie erst später den Benediktinern nachgerühmt werden kann, — vgl. Tübinger katholisch-theolog. Quartalschrift 1851, I. S. 19 f.), wie dem armen Volke Brod und Arznei, so auch Allen Cultur geben; bei Benedikt selbst, dann in den Verordnungen mehrerer spanischen Synoden im 6. und 7. Jahrhundert, endlich in der Regel Chrodegangs von Metz, ja selbst noch bei Rhabanus Maurus (in dessen Buche de oblatione puerorum) ist überall die Meinung die, daß das Kloster nur für das Kloster, nur die künftigen Mönche erzieht;*) das hohe Verdienst, diesen engen Kreis erweitert zu haben, knüpft sich vielmehr an den Namen Karls des Großen.**)

---

*) Damit stimmt auch, wenn Alwin von Tours dem Rhabanus, seinem ehemaligen Schüler, nachdem dieser selbst Lehrer in Fulda geworden, unter Anderem schreibt: „In ihrer Jugend sollen sie lernen, damit sie im Alter lehren können." (S. die Monographie über Rhabanus Maurus von Kunstmann, Mainz 1841, S. 40.) Zwar werden ebendaselbst auch Laien genannt, die unter Rhabanus in Fulda erzogen wurden, allein das waren Edle oder Söhne von Fürsten, die solch exceptionellen Vorzug ihrer Geburt und Bestimmung verdankten.

**) Mit obigen Daten befinden wir uns bereits ausschließlich auf dem Boden der abendländischen Kirche; daß sich in der morgenländischen aus der

Denn dieser Mann ist es, auf den wir den Gedanken christlicher Schulen als allgemeinerer Bildungsstätten und mittelbar die Entstehung christlicher Lehrkunst zurückzuführen haben. Vollkommen richtig hat er, um einst das Volk bilden zu können, erst Lehrer für dasselbe bilden, erst einen Lehrstand schaffen wollen, und mit der Stiftung von Schulen und der Aussonderung des Lehrgeschäfts als eines eigenen Berufes (wie ihn die scholastici unter den Domherren empfingen) war auch die Entstehung einer Lehrkunst gegeben; die Reflexion konnte sich nicht mehr mit den allgemein sittlichen Elementen der Erziehung noch mit der Uebertragung der Mönchsregel auf Knaben begnügen, wie jenes die Prediger, dieß die Ordensstifter thaten, sondern mußte viel spezieller zu Werke gehen, mußte aus dem Lehrberuf und seinen Erfahrungen Maximen gewinnen, deren Kenntniß und Anwendung eben die pädagogische Kunst ausmachte. Man thut darum sehr Unrecht, wenn man im Mittelalter nichts als pädagogische Barbarei zu sehen behauptet.*) Das ganze Jahrtausend von Karl dem Großen an hat in pädagogischen Dingen unendlich Vieles und Großes geleistet, nur in

---

Mönchs-Erziehung analoge allgemeinere Einrichtungen entwickelt hätten, davon fehlt es an allen Beweisen. In Konstantinopel dauerten wohl die alten Schulen der Grammatiker und Redner fort; sie wurden auch von den Kaisern mannigfach begünstigt, bis Leo der Isaurier, nachdem sie ohnehin herabgekommen waren, aus Anlaß des Bilderstreites, in welchem er dort Opposition fand, geschlossen haben soll (s. Näheres bei Keuffel a. a. O. S. 84 ff.); allein diese für Juristen und Aerzte bestimmten Anstalten hatten weder mit dem Mönchswesen noch mit christlich pädagogischen Intentionen irgend etwas zu schaffen. Daß übrigens mit jener Maßregel des Isauriers die Studien selbst nicht unterdrückt waren, geht aus der für die abendländische Bildung so folgenreichen Uebersiedelung der Gelehrten nach Rom im 15. Jahrhundert hervor; wie auch zuvor schon Aeneas Sylvius in einem seiner Briefe (ep. 162) sagt: Quod florente Roma doctrinarum nomen habuerunt Athenae, id nostra tempestate Constantinopolis obtinebat.

*) Dieß konnte man auch nur in einer Zeit behaupten, welche die mittelalterliche, kirchliche Kunst wie die kirchliche Disciplin zu würdigen nicht im Stande war. Denn in Beidem liegt eine pädagogische Macht, die wir nur deßwegen hier nicht weiter zu erörtern haben, weil in ihr wieder das ganze Volk der Zögling der Kirche war.

anderer Weise, als es die jetzige Pädagogik thut. Erziehungsschriften, dergleichen unsere Bücherverzeichnisse hundertweise enthalten, suchen wir im Mittelalter vergeblich; als eine Ausnahme mag die Schrift de eruditione filiorum regalium von Vincenz von Beauvais (übersetzt von Schlosser, Frankfurt a. M. 1819) genannt werden, welche derselbe zur Zeit Ludwigs des Heiligen (1226—1270) der Königin Margarete für ihre Prinzen verfaßte, und welche eine rubricirte Compilation von Erziehungs-Sentenzen aus allen möglichen Schriftstellern, namentlich Kirchenvätern, aber ohne alle selbstständige Verarbeitung enthält; während Gersons tractatus de parvulis ad Christum trahendis (s. Gersons Werke, Antwerpen 1706, III. S. 277 ff.) sich ganz auf pastoralem Standpunkte hält, als Warnung vor Aergerniß und Anweisung für die Beichtväter, wie sie das Bußsakrament bei jungen Leuten zu verwalten haben. — Aber desto bedeutender ist es, daß das Mittelalter erstlich eine zahllose Menge von Bildungsstätten — von der Universität bis zur Trivialschule hinab*) — in's Daseyn rief, wo sich eine Lehrkunst entwickeln konnte, und zweitens, daß es einen Bildungsstoff herbeischaffte, der dem Lehrenden wie dem Lernenden zur geistigen Nahrung diente, — nämlich die Wissenschaften, die all jenen Lehranstalten als Material dienten. Daher fehlte es auch keineswegs an pädagogischen Celebritäten; haben die früheren Namen eines Alcuin, Rhabanus Maurus u. A. einen mehr klerikalen Klang, so tritt doch schon vor der Mitte des 10. Jahrhunderts Ratherius, Bischof von Verona, als Pädagog wenigstens in einer Episode seines bewegten Lebens auf; er schrieb u. a. eine Grammatik, die er scherzhaft servadorsum (auch sparadorsum) nannte, weil seine Methode den Knaben das Lernen erleichtern, somit den Rücken salviren sollte (s. Vogel, Ratherius von Verona, II. S. 146 f.); die Späteren aber, durch welche die neuerwachte klassische Gelehr-

---

*) Selbst auf Italien wirkte das Vorbild Karls d. Gr.; Papst Eugen II. gab auf einer Synode in Rom 826 Verordnungen, die denen Karls ähnlich sind. Spezielleres s. bei Keuffel a. a. O. S. 227.

samkeit auf das heranwachsende Geschlecht (zunächst auf die Söhne der Fürsten und Edlen) überging, wie z. B. Emanuel Chrysoloras und insbesondere Vittorino von Feltre, wie er uns in anziehenden Monographien*) geschildert ist, ein so entschieden klassisches Gepräge auch in ihrer Pädagogie, daß man in ihren Maximen und gelegentlichen Aeußerungen oft eine Sentenz griechischer oder römischer Erziehungsweisheit zu vernehmen glaubt. Ueberhaupt hat das Erwachen klassischer Bildung auch pädagogische Regsamkeit zur Folge gehabt; die Humanisten mußten ihren nächsten Beruf im Lehramte finden. Hat doch selbst Erasmus eine kleine (oft sogar kleinliche) Schrift über die civilitas morum für Knaben gefertigt. Wie wenig aber der Humanismus allein auch den Pädagogen macht, beweist die Taktlosigkeit, mit welcher Erasmus in seinen Dialogen selbst anstößige Stoffe mit Knaben traktirt. (Vgl. Raumer, Gesch. d. Päd. I. S. 108 ff.) — Dabei ward allerdings gerade dasjenige, worauf die neuere Pädagogik ihr Hauptaugenmerk gerichtet hat, das Formelle, die Methode, scheinbar übersehen, d. h. man wußte es nicht anders, als daß, wer des Stoffes Meister sei, auch selbst eine Form finde, um ihn mitzutheilen; die Methode vertraute man der Tüchtigkeit des Lehrers selbst an, der sie sich nach seiner Individualität bildete. Ebenso glaubte man auch das, was am Unterricht und im Schulleben Erziehung im

*) „Vittorino von Feltre, oder die Annäherung zur idealen Pädagogik im 15. Jahrhundert. Bearbeitet nach de' Rosmini von Joh. Kaspar von Orelli. Zürich 1812.“ Orelli hält, laut Vorrede S. XII. die Pädagogik Vittorino's für nur graduell von der seiner Freunde, Pestalozzi und Niederer, verschieden, sofern er dem alten Italiener nur „Annäherung zur idealen Pädagogik“ zuerkennt, während er seinen Zeitgenossen, ob auch dem Ideal sich Jeder immer nur annähern kann, doch einen bedeutenden Vorsprung zuerkennt. Der Unterschied ist aber nicht ein gradueller, sondern ein spezifischer; Vittorino würde in Pestalozzi schwerlich seinen Meister anerkannt haben. — Wie ich aus Kellners „Pädagogik der Volksschule in Aphorismen“ entnehme, ist in neuerer Zeit wieder eine Schrift über Vittorino erschienen unter dem Titel: „Bild eines vorzüglichen Jugendlehrers.“ Leipzig und Glogau 1838. Kellner selbst hat neuerlich in seinen „pädagogischen Mittheilungen,“ zweites Heft, Forts. 1854, S. 83 ff. dieses Lebensbild in weitere Kreise eingeführt.

engeren Sinne, Bildung des Gemüths, des Willens, des Charakters ist, dem einzelnen Lehrer überlassen zu können, da er ja als Christ die allgemeinen Erzieherpflichten wohl kennen mußte.

Die Reformation, so nothwendig aus ihr eine anders gestaltete Erziehung hervorgehen mußte, als wie das Papstthum sie kannte, hat doch noch weit nicht den Gedanken geweckt, ein nach ihren Prinzipien gebildetes Erziehungssystem aufzustellen, wie sie ein neues theologisches Lehrgebäude hervorrief; Melanchthons loci haben für die Theologie eine ganz andere Bedeutung, als seine Schulreden (declamationes) für die Pädagogik. Aber der Boden dazu ward desto ernstlicher bearbeitet, die Keime desto klarer in all ihrer Einfachheit gelegt. Erstlich mußten sich die Reformatoren nothwendig der Jugend zuwenden, schon um ihr Werk zu sichern. Der Basler Bischof, Christoph von Uttenheim, hatte (s. Herzog, das Leben des Oekolampadius, I. S. 50) schon im Jahr 1503 das wahre Wort gesprochen: „Die Prediger sollen fleißig darüber predigen, wie die Kinder in guten Sitten erzogen werden mögen; weil es am besten sei, die Reformation der Kirche bei den Kindern anzufangen.“ Daher treten gleich mit der Reformation katechetische Arbeiten auf (Luthers: „Ein kurz Form der zehn Gebot — des Glaubens — des Vater Unsers,“ 1520); und Melanchthon erweist sich 1525 mit seinem „Handbüchlein, wie man die Kinder zur Schrift und Lehre halten soll,“ in seinen elementa puerilia 1530 als praeceptor Germaniae in einem noch weitern Sinne, als dieser Titel gewöhnlich besagen will. Dieses Bestreben gewinnt aber zweitens eine festere Gestalt, indem theils Schulen neu errichtet, theils ältere, herabgekommene Anstalten neu organisirt werden.*) Wie nöthig ein treues Aufsehen in dieser Be-

*) Daß auch die schweizerischen Reformatoren in diesem Stücke nicht müßig waren, erhellt z. B. aus Heß, Leben Zwingli's, S. 195; Henry, Leben Calvins II. 27. Merkwürdig aber ist, daß, während Zwingli wenigstens in einer unten zu erwähnenden Schrift seine pädagogischen Grundsätze darlegte, bei Calvin von Ideen und Maßregeln, die die Erziehung betreffen, wenig zu finden ist. So fehlt z. B. unter den von ihm getroffenen Einrichtungen,

ziehung war, und in welch eigenthümlicher Weise aus diesen Institutionen die deutsche Volksschule hervorging, deren Begriff doch selbst Luthern noch ferne lag: dieß werden wir unten, in dem Abschnitte vom Schulamte, des Näheren auseinandersetzen; hier sei nur erwähnt, welch ein neuer und unabsehbar wirkungsreicher Bildungsstoff den Schulen durch die deutsche Bibel, den Katechismus, das evangelische Kirchenlied erwuchs. Ferner, wie sehr die Anthropologie und die Heilslehre der evangelischen Kirche auch die

---

durch welche eine Seelsorge im weitesten Umfang hergestellt wurde, gerade dieß Einzige, eine unmittelbare kirchliche Fürsorge für die Erziehung der Kinder. Die Hausbesuche z. B. und Hauspredigten (s. Henry II. 207) waren ganz nur auf die Erwachsenen berechnet. Es ist auch hier wieder klar: wo das gesammte Volk noch unter pädagogischer Zucht steht, wie Calvin offenbar seine Genfer sammt und sonders als Zöglinge behandelt, da ist die besondere Aufmerksamkeit auf die Kinder eine schwächere, als wo das Volk selber sich für mündig ansieht oder dafür erklärt ist. — Zu erwähnen ist übrigens, daß eine der frühesten Reformationsarbeiten Calvins ein Katechismus war. Ein spezifisch pädagogisches Produkt aber aus der Reformationszeit, in welcher eine Zusammenstellung von Erziehungsregeln sich sonst nirgends findet, ist die Schrift von Zwingli: Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint, 1523, wovon schon 1524 eine deutsche Bearbeitung erschien unter dem Titel: „Herr Ulrich Zwingli Leerbiechlein, wie man die Knaben christlich unterweisen und erziehen soll.“ (Neu aufgelegt 1846.) Der erste Abschnitt enthält die Lehren, wie man die Jugend unterweisen soll; der zweite theils Anweisung zum Sprachenlernen, theils ethische Lebensregeln, gestützt auf Christi Vorbild (worunter selbst Vorsichtsmaßregeln in Bezug auf die erwachende geschlechtliche Liebe nicht fehlen); der dritte Abschnitt gibt Lehren für's öffentliche und gesellige Leben (z. B. in Bezug auf Spiele, wo unter anderem gesagt ist: talorum tabularumque, quas cartas vocant, ludos, εἰς κόρακας relegamus). — Es ist in der evangelischen Kirche der erste, durch persönliche Verhältnisse (— die Schrift war eine Bewillkommnung des aus dem Bade zurückkehrenden Junkers Gerold Meier, Zwingli's Stiefsohn) — hervorgerufene Versuch einer Zusammenstellung evangelischer Erziehungsgrundsätze. — Sogar Anklänge an die um zwei Jahrhunderte spätere Methodologie bemerken wir in der Reformationszeit; es sei an Thomas Murner erinnert, der überhaupt mit Basedow Vieles gemein hat (s. Hagenbachs Vorlesungen über die Ref.-Gesch. I. S. 440. Note); und an Valentin Ickelsamer, der, wie er anderwärts durch seine Theilnahme an den Karlstadtischen Händeln und am Bauernkriege sich einen zweideutigen Namen machte, so als Erfinder einer Lautirmethode lange vor Stephani unsere Verehrung in Anspruch nimmt. (S. Brandenburger Schulblatt 1848, 1. Heft.)

pädagogischen Prinzipien wesentlich anders bestimmt, als der katholische Pelagianismus und Werkdienst dieß möglich macht, wird sich uns ebenfalls unten in einem Excurs über die prinzipielle Differenz der beiden Confessionen genauer zeigen.*) Und daß klare pädagogische Gedanken, wenn auch mehr nur beiläufig, den Reformatoren von Anfang an aus der ganzen geistigen Bewegung erwuchsen, in der sie lebten, das zeigen eine Menge Stellen bei Luther (man vergl. nur z. B. die letzten Aufsätze seiner Erklärung des zweiten Gebots im großen Katechismus, seine Epistel an die Rathsherren ꝛc.). — Freilich würden wir sehr irren, wenn wir glaubten, jetzt augenblicklich habe sich durch die Reformation die Erziehung in evangelischen Landen alsbald im schönsten Lichte gezeigt, und aus der protestantischen Jugend ein wahres ver sacrum gemacht. Die evangelischen Männer selbst führen bittere Klagen über die Zuchtlosigkeit der Kinder und die Pflichtvergessenheit der Eltern; Melanchthon z. B. entwirft in seiner Schulrede de miseriis paedagogorum (s. die selectas declamationes, Straßb. 1558. Thl. I. S. 577.) ein so jämmerliches Bild davon, daß er sogar (S. 589) die häusliche Zucht aus seiner eigenen Jugendzeit — quae tamen erat mediocris! — dagegen preist; Capito kann sich in seiner Erklärung des Hosea zu der Stelle 5, 7. nicht enthalten

*) Es sei hier nur an Luthers kräftige Opposition gegen die Mönchs-Erziehung erinnert, wenn er z. B. in seiner Auslegung des Pred. Sal. 11, 9. sagt: „Salomo ist ein rechter königlicher Schulmeister. Er verbeut der Jugend nicht, bei den Leuten zu seyn oder fröhlich zu seyn, wie die Mönche ihren Schülern, denn da werden eitel Hölzer und Klötze daraus, wie denn auch aller Mönche Mutter, Anselmus, gesagt hat: ein junger Mensch, so eingespannt und von Leuten abgezogen, sei gleich, wie einen feinen jungen Baum, der Frucht tragen könnte, in einen Topf pflanzen. Denn also haben die Mönche ihre Jugend gefangen, wie man Vögel in einen Bauer setzet, daß sie die Leute nicht sehen noch hören mußten, mit Niemand reden durften. Es ist aber der Jugend gefährlich, also allein zu seyn. Darum soll man junge Leute lassen sehen und hören und allerlei erfahren, daß sie zur Zucht und Ehre gehalten werden. Jungen Leuten ist solcher tyrannischer, mönchischer Zwang ganz schädlich, und ist ihnen Freude und Ergötzen so hoch vonnöthen, wie Essen und Trinken."

zu bemerken: Alienum filium (einen Bastard) genuisse putandus est, qui sibi natum in timore Domini instituere cessat, quem in modum nostro seculo, qui de evangelio gloriantur, filios plerique gignunt alienos, quod prolem suam ad fastum et opus mundi fere fingant; und ähnliche Stellen wären namentlich aus den Predigten der Reformatoren nicht wenige zu nennen. Das haben Katholiken (wie Döllinger Ref. B. II. S. 675 ff.) gehörig ausgebeutet; die Erklärung, die Letzterer gibt, daß häufig die Schulrectoren als Humanisten, somit als Melanchthonianer von den streng lutherischen Theologen gehaßt und die Schüler in diese widerlichen Händel hineingezogen wurden, so richtig sie erscheint, mildert den Schatten nicht, der dadurch auf die evangelische Kirche fällt, und wir können auch vom pädagogischen Standpunkte aus es nur beklagen, daß auf den so herrlich aufgegangenen Morgen des Protestantismus sobald jene verwüstenden Stürme folgten, die ein herzloser Parteigeist erregte. Aber war in dieser Zeit auch das Waizenkorn der evangelischen Erziehungsideen erstorben und begraben: desto gewisser mußte eine Zeit nachkommen, in welcher die Saat aufging und Frucht brachte. Das war die Zeit Speners und Francke's.

Freilich wie der Hallesche Pietismus überhaupt nicht unvorbereitet in die Geschichte der evangelischen Kirche eintritt, so ist auch sein pädagogisches Wirken bereits durch Vorläufer angedeutet, die den Zusammenhang zwischen der ersten und zweiten Reformation auch nach dieser Seite positiv vermitteln. Es ist auch in dieser Beziehung Valentin Andreä zu nennen, der (s. Hosbach, S. 9) schon als junger Mann „sich mit der Abfassung eines größern Werkes: idea bonae institutionis sub fictitia Theodosii historia beschäftigte, worin er seinen Lieblingsgedanken, eine bessere Erziehung, entwickelte; es war nach seinem eigenen Urtheil das vorzüglichste seiner Jugendwerke, ist aber verloren gegangen.“ Sehr klare Blicke in die pädagogischen Schäden seiner Zeit thut er in den drei Gesprächen, die er unter dem Namen Theophilus

herausgab, so wie er dort auch Ideen ausspricht und entwickelt, die freilich um ein Jahrhundert zu früh kamen, um verstanden zu werden. Eine spätere Schrift endlich: descriptio reipublicae christianopolitanae, in welcher er ein christliches Gemeinwesen, wie er es in voller Reinheit sich denkt, nach allen Beziehungen schildert, sagt auch über Schulen, Lehrer und Lehrweisen 2c. Vortreffliches, das obgleich ideal gehalten, doch bereits die von Francke ins Leben eingeführten praktischen Lehr- und Erziehungsgrundsätze erkennen läßt.*) Noch weit bedeutender aber in speziell pädagogischer Hinsicht ist der Freund Andreä's, Amos Comenius, († 1671) der nicht nur die Idee einer tiefer gründenden, christlichen Erziehung in sich trug, wie Andreä, sondern der Erste ist, welcher in seiner didactica magna das Ganze der Lehr- und Erziehungskunst in wahrhaft wissenschaftlicher Weise, ebenso psychologisch wahr wie christlich warm entwickelt;**) wie er in seiner „Mutterschule" auch bereits auf die allererste Kindheit, selbst auf das Leben des noch ungebornen Kindes seine Aufmerksamkeit gerichtet, und so die Erziehung auch quantitativ in ihrer Totalität aufgefaßt hat. Auch darin ist er ein Vorläufer der Hallenser, daß bei ihm das Dringen auf christliche Erziehungsprinzipien vereint ist mit realistischen Bestrebungen im Gegensatze gegen das einseitige und pädagogisch unfruchtbare Lateinlernen in den gewöhnlichen Schulen seiner Zeit.***)

*) Verf. hat die pädagogische Bedeutung Andreä's ausführlicher mit den nöthigen Auszügen aus jenen Schriften behandelt in einem Aufsatze im süddeutschen Schulboten: „Pädagogische Betrachtungen und Phantasien eines Theologen aus dem 17. Jahrhundert." 1855. Juli.

**) Diese Didactica magna ist neuerlich auch dem größern Publikum zugänglich gemacht durch eine deutsche Bearbeitung von Dr. Leutbecher, Leipz. 1854., worin auch die Empfehlung, die Valentin Andreä diesem Werke seines Freundes mitgegeben, sich findet S. 16. ff.

***) Unter den dem Pietismus vorausgehenden einzelnen Regungen einer bessern Pädagogik dürfen wir nicht unerwähnt lassen, daß 1) Georg Calixt, im Zusammenhange mit seinen Bestrebungen für die Sittenlehre auch auf pädagogische Ideen geführt wurde, die den Theologen seiner Zeit etwas Fremdes waren — z. B. in seiner Universitätsrede vom Jahr 1627, s. Henke,

Aber diese Predigerstimmen verhallten in der Wüste; einerseits die unglückselige Erstarrung der lutherischen Orthodoxie in einer neuen, herzleeren Scholastik, andrerseits die Greuel des dreißigjährigen Krieges — das war kein Boden, in dem jene Ideen Wurzeln treiben konnten. Dieß war dem Haller Waisenhause vorbehalten. Francke's lebendiges Christenthum nahm durch die Kraft der Liebe von frühe schon eine entschieden pädagogische Richtung; als junger Mann hatte er (s. Speners Leben von Hoßbach 2. Aufl. von Schweder S. 232.) in Hamburg einer Privatschule vorgestanden, und „in diesem Geschäft jene tiefe Einsicht in das Wesen der christlichen Kindererziehung gewonnen, durch welche er nachmals so ausgezeichnet wirkte;" und im Jahr 1690 begann er — zum erstenmal in der Geschichte der Universitäten — in Halle akademische Vorlesungen über Unterricht und Erziehung zu halten, die nur allzubald abgebrochen werden mußten, weil er sich veranlaßt sah, als Prediger nach Erfurt zu gehen. Seine Institute müssen wir als den ersten Wohnsitz einer wahrhaft evangelischen und systematisch betriebenen Pädagogik ansehen; ein Ruhm, der die Argumente der Haller Doctoren „daß es bei jenen Stiftungen durchaus nicht providentiell, sondern sehr menschlich zugehe," und das Zetergeschrei des Hieronymus Bahr (1709) „über die verderbliche Auferziehung bei den Pietisten" weit überdauert hat.*) Ohne daß die Männer, die da arbeiteten, in ihrer edlen Einfalt sich rühmten, eine besondere Kunst zu verstehen, bildete sich doch

---

Calixts Biographie S. 408; und 2) daß sowohl im 16. als im 17. Jahrhunderte selbst Satyriker mit pädagogischen Schriften auftraten; so Hans Michael Moscherosch mit seiner Insomnis cura parentum christliches Vermächtniß oder schuldige Vorsatz eines treuen Vaters, Straßburg 1643, von Dittmar neu herausgegeben Frankfurt a. M. 1833; und schon Fischart hat „Plutarchi Lehr von der Kinderzucht" seinem „Ehezuchtbüchlein" (Straßburg 1578) einverleibt.

*) Außer den vielfachen Darstellungen von Francke's Wirksamkeit im Waisenhause, im paedagogium u. s. w. machen wir noch auf die neueste „Nachricht über das k. Pädagogium zu Halle" (1854) von D. Kramer aufmerksam, wozu besonders die aus den Acten des Waisenhauses genommene Instruction, welche Francke für die praeceptores aufgesetzt, eine werthvolle Zugabe bildet.

unter ihnen durch das gewissenhafte Nachdenken, durch ihre Erfahrungen, durch das Streben nach einheitlichem Wirken in der That eine pädagogische Kunst aus, die, ohne den christlichen Lebensgrund an irgend einem Punkte zu verlassen, doch schon überraschend Vieles von Demjenigen enthält, was am Ende des Jahrhunderts die Dessauer Philanthropen als ihre Erfindung der Welt feil boten.*) Zu einer Wissenschaft der Erziehung brachten sie es freilich nicht, weil ihr ganzes Wirken auf's Leben gerichtet war und der Trieb zu wissenschaftlicher Vollendung des Denkens ihnen ferne lag. Aber hätte die Kirche den Schatz pädagogischer Weisheit, der dort zu heben war, nicht ebenso schnöde verkannt, wie sie der heilsamen Einwirkung auf das kirchliche Leben, die vom ursprünglichen Pietismus ausgehen sollte, sich mit Händen und Füßen entgegenstemmte; hätte sie mit reinem, wissenschaftlichem Geiste das dort begonnene aufgenommen und weiter gebildet: sie hätte sich damit eine Pädagogik erworben, deren Besitz ihr unsäglich viel Leid und Schaden erspart haben würde, den ihr nachher eine emancipirte, feindselige Pädagogik anthat. Allein was von Halle kam, war nicht den Freigeistern nur, sondern den Orthodoxen womöglich noch ärger verhaßt; und erst mühsam hat die Kirche zuletzt sich wieder erwerben müssen, was sie dort im Unverstande von sich gestoßen.

Die große Umwälzung des ganzen öffentlichen Lebens, welche das vorige Jahrhundert auszeichnet, hat Schule und Erziehung nicht nur ebenso berührt, wie alles Andere, sondern gerade auf diesem Gebiete eine Trennung des Realen und Idealen, der wirk-

---

*) Vergl. zu diesem und dem Folgenden die Abhandlung des Verfassers über den Pietismus in der Pädagogik, im süddeutschen Schulboten 1848, Nro. 12—18. — Bemerkenswerth dürfte auch der Umstand seyn, daß erst aus den pietistischen Kreisen auch Kinderlieder — in einem eigentlicheren, pädagogischeren Sinne des Worts, als z. B. schon „Erhalt uns Herr bei deinem Wort“ oder „Vom Himmel hoch“, so hießen, — hervorgegangen sind; als eigene hymnologische Rubrik mit reicher Ausstattung erscheinen dieselben in dem Woltersdorf'schen Gesangbuche, ebenso in dem Ebersdorfer u. a.

lichen Praxis und der Theorie hervorgebracht, wodurch endlich einer pädagogischen Wissenschaft der Weg gebahnt wurde. Schule und Erziehung hatten eine hergebrachte Gestalt, ein geschichtlich gewordenes Daseyn. Nur einzelne Männer, (wie schon Wolfgang Ratich, † 1635) hatten sich bemüht, in die hergebrachte Schulpraxis eine Bresche zu legen, z. B. Muttersprache und Realkenntnisse zu treiben; allein man ließ sie reden, bewunderte sie etwa, aber es blieb beim Alten. Selbst Locke's „Gedanken über die Erziehung der Kinder" (1693), worin mit klarem Geiste der Grundsatz mens sana in corpore sano durchgeführt ward, hat darin keine Ausnahme bewirkt; man las wohl mit Interesse, wie er die körperliche Erziehung zur Gesundheit und Kräftigkeit anempfahl, wie er die einzelnen Seiten des Kindeslebens sorgfältig behandeln, ihre natürlichen Verhältnisse z. B. zu den Eltern ꝛc. regeln, ihre Hauptneigungen zur Erziehung benützen und das Schlimme daran beseitigen lehrte; es gingen Manchem darüber die Augen auf, wie verkehrt vor allen die höheren Stände ihre Sprößlinge erziehen (für diese war auch Locke's Werk bestimmt, zu dem ihn theils die Erfahrungen seines Hofmeisterlebens, theils seine medicinischen Studien veranlaßten): aber wenn man auch wahr fand, was er sagte, zum Befolgen kam man nicht. Jetzt aber war der Geist erwacht, der Alles, was bestand, um seine Berechtigung fragte; ja der alles historisch Gewordene und faktisch Vorhandene schon zum Voraus im Verdacht hatte, daß es verkehrt und zur Vertilgung reif sei. Dieser Geist, der die Könige nach dem Grund ihrer Herrscherwürde, die Bibel nach ihrem Anspruch auf Unfehlbarkeit, die Kirche nach dem Recht ihrer Lehre fragte, und der die Antworten allenthalben nicht genügend fand — der fragte auch die Schule, warum sie dieß oder jenes lehre; ja er fragte selbst die Eltern, woher sie das Recht haben zur Zucht, die sie an den Kindern üben. Schon dieses Angreifen des Bestehenden, wie die natürliche Aufgabe, nun dafür etwas Besseres zu geben, nöthigte die Neuerer, Grundbegriffe, Prinzipien aufzustellen, um auf diesen Fundamenten einen

neuen Bau zu errichten; es sollte ja, da das Alte weggeschafft war, eine neue Erziehung construirt werden: das leitete nothwendig auf Grundsätze, die, weil sie nicht durch's Herkommen geheiligt waren, erst bewiesen seyn wollten, was dann eben die Vorarbeit für eine pädagogische Wissenschaft war. Ueberdieß aber war auch materiell die Grundidee der neuen Erzieher von der Art, daß sich mehr als bloße Kunst, daß sich Wissenschaft aus ihr entwickeln konnte. Der Haß gegen alles Bestehende führte konsequent auf die Natur zurück, als reiner Gegensatz alles erst Gewordenen oder Gemachten. Wie man dem positiven Rechte das Naturrecht gegenüberstellte und nur das Letztere gelten lassen wollte; wie über das positive Christenthum sich die natürliche Religion als die vermeintlich wahrere und reinere erhob: so war der Grundgedanke der neuen Erzieher die Natur, das Natürliche. Wir werden sehen, wie falsch und einseitig der Begriff der Natur, des Naturgemäßen von den pädagogischen Wortführern gefaßt wurde; aber er war doch einmal gewonnen, und damit für die subjective, die anthropologische Seite der Pädagogik Raum gemacht. Das hatte nicht nur die praktische Folge, daß man auf die Kindesnatur sorgfältigere Rücksicht nahm: sondern es war dadurch auch für eine künftige Construction der Pädagogik als Wissenschaft derjenige Factor gegeben, der, als im geistigen Leben des Menschen beruhend, sie erst befähigt, mehr zu seyn, als eine bloße Sammlung von Kunstregeln, und in die Reihe der Wissenschaften einzutreten. — Der Gang, den in diesem Stadium die Pädagogik genommen hat, ist zu wichtig, als daß wir nicht verpflichtet wären ihm genauer zu folgen. Es ist ohnehin für den Schulmann wie für den Theologen, der mit der Schule durch sein Amt in Gemeinschaft steht, schlechthin nothwendig, daß er in der Geschichte seines Faches zu Hause ist; zur wissenschaftlichen Kenntniß desselben, wie zur rechten Selbstständigkeit und Freiheit im praktischen Erziehungsgeschäfte, ja selbst schon zur Weckung und Bewahrung des lebendigen Interesse's dafür ist die nähere Bekanntschaft mit

den hier auftretenden Personen, Grundsätzen und Systemen unerläßlich.

1. Der Reigen wird eröffnet durch Rousseau. Wer den liederlichen Lebenswandel dieses Menschen kennt; wer da weiß, daß er, wie er selbst die Wohlthat eines christlichen Familienlebens nie genossen hatte, so auch seine eigenen, mit einer gemeinen Concubine erzeugten fünf Kinder in's Findelhaus schickte: dem muß es wunderlich vorkommen, daß gerade dieser der pädagogische Heerführer soll gewesen seyn. Allein er ward es auf seine Weise. Von einem Drange der Liebe, wie wir ihn bei Francke finden, ja wie er selbst einem Basedow, einem Salzmann nicht abgesprochen werden kann, ist bei Rousseau nichts zu empfinden; während jene das wirklich waren, was sie sich zum Titel wählten, Philanthropen, war Rousseau der ausgesprochenste Misanthrop — le sublime envieux, wie er von seinen eigenen Landsleuten genannt worden ist; und während später Pestalozzi gerade der ärmsten, der unglücklichsten Kinder sich am ersten erbarmte, geht Rousseau's ganze lieblose Rohheit aus der Aeußerung hervor, daß er sich mit einem kränklichen Kinde sein Lebenlang nie befassen möchte. (Er hat sich übrigens auch mit gesunden Kindern nicht befassen mögen; die kurze Zeit, während welcher er Musikstunden gab, kann nicht in Anschlag kommen, denn das geschah nicht aus Menschenliebe). Was ihn trieb, ein Reformator der Erziehung zu werden, das war der Haß gegen das Bestehende, der auch in der üblichen Kinderzucht über die Maßen viel Nahrung fand. Deßhalb sollte nun sein Emil (1762) darthun, wie ein ganz andrer, vollkommener Mensch gebildet werde, wenn erstlich darauf alle Thätigkeit als Hauptzweck gerichtet werde, einen von aller Culturverderbniß freien, reinen Naturzustand zu bewirken; wenn darum zweitens auch die Erziehungsmittel sämmtlich aus dem Grundsatze abgeleitet werden, daß die Natur in ihrer eigenen Entwicklung nicht gehindert werde. Aber nun ist die Frage: was denn der Mann für einen Begriff von der Natur, vom Natürlichen hat? Es ist eine reine Negation

ohne allen positiven Gehalt. Seine Natur ist das, was übrig bleibt, wenn alle Cultur, alles Gewordene vom Erdboden vertilgt ist; wie er denn selbst sagt: „Thut nur immer das Gegentheil vom Herkömmlichen, und ihr werdet fast immer das Rechte thun." Solch ein abstracter Begriff ist aber unwahr, und um ihn zu verwirklichen, müssen eine Menge Mittel angewendet werden, die nichts weniger als natürlich sind.*) Ist hienach das Resultat ein wegen seiner abstracten Negativität durchaus unbefriedigendes: so trifft die Rousseau'sche Pädagogik ein noch schwererer Vorwurf, indem die positive Wirkung derselben im Gemüthe des Zöglings ein ungemessener Egoismus, das Gegentheil aller Liebe ist, für die freilich Rousseau selber neben seinem Hasse gegen alles Wirkliche keinen Raum in sich hatte. Franz Zoller sagt in seiner Monographie: Pestalozzi und Rousseau (Frankf. 1851) S. 34: „Große Selbstständigkeit des Charakters, Kraft des Willens ꝛc. mögen durch solche Erziehung erzielt werden: allein wenn von Jugend auf der eigene Wille die einzige Triebfeder des Handelns ist, wo bleiben da alle die Tugenden, die das Zusammenleben der Menschen erfordert, Liebe, Freundschaft, Aufopferungsfähigkeit? Ein vollkommener Egoist ist das Product dieser Erziehung; Rousseau scheint selbst gefühlt zu haben, daß ein solches Subject in die menschliche Gesellschaft nicht paßt, wenn er (Em. 1, 137) behauptet, eine einsame isolirte Lebensweise sei dem Leben mitten in der

*) Hahn sagt in seiner Geschichte des Unterrichtswesens in Frankreich, Breslau 1848 I, S. 190: Nichts ist vom Knabenalter an so künstlich, wie die natürliche Erziehung Emils, und dennoch trotz aller Vorsicht und Zubereitung sieht man nicht recht ein, wie eigentlich die Tugend und alle edleren Gefühle sich im Knaben entwickeln. So sind auch die Verhältnisse, in denen ex hypothesi sein Emil leben soll (reich, eine Waise ꝛc.) künstlich ersonnen und kein Naturzustand. Daß sich Rousseau überhaupt in einem Cirkel bewegt, hat schon Fichte (Vorles. über die Bestimmung des Gelehrten S. 115) sehr klar gezeigt. — Man vergleiche über Rousseau auch den Aufsatz in der deutschen Vierteljahrschrift 1853. I. über socialistische Systeme, S. 251 f. Sehr wahr wird dort u. A. gesagt: „Die raffinirte Unnatur ist nicht besser, aber auch nicht schlechter als die rohe Natur." Und doch wollte Rousseau jene durch diese heilen!

Welt vorzuziehen; ein Mensch der die Befugnisse seines Ichs so weit ausdehnt, als ihn keine Naturnothwendigkeit daran hindert, wird nothwendig mit jedem Schritte, den er in der menschlichen Gesellschaft thut, die Rechte eines Andern verletzen."*) — Das paßt zwar sehr gut zu Rousseau's Privatcharakter; denn daß er sich von allen Seiten verfolgt glaubte und in jedem Menschengesicht einen Feind erkannte, ist nur die Frucht des Egoismus; solch ein Mensch kann aber nicht, wie es seine Anbeter thun, in Bausch und Bogen als eine Art pädagogischer Messias glorificirt werden, weil ihm das allererste, was zum Wesen sowohl eines Pädagogen als eines Messias erfordert wird, fehlte, nämlich die sich aufopfernde Liebe. — Dagegen aber hat die Pädagogik dem Manne unweigerlich das als Verdienst zuzuerkennen, daß er:

a. für die gesammte Erziehung einmal in klarer Form ein Prinzip aufgestellt hat, das von ihm zwar, wie wir sahen, verkehrt aufgefaßt wurde, das aber nicht nur einer tieferen, wissenschaftlichen Behandlung und Entwicklung fähig war, sondern auch seinem Inhalte nach wesentlich dazu gehörte und anerkannt seyn mußte, ehe eine wahre Pädagogik, d. h. eine auch psychologisch, nicht nur teleologisch oder ethisch wahre Erziehungslehre möglich war. Das ist eben das Prinzip der Naturgemäßheit. Wenn es überhaupt dem Rousseau'schen Emil zum Vorwurfe gemacht werden muß, daß er eine unwirkliche, ja unmögliche, abstract ideale Welt voraussetzt und herstellen soll: so ist doch gerade die Aufstellung eines Ideals und die consequente, wenn auch durchaus fingirte imaginäre Durchführung desselben ein mächtiger Fortschritt über den Schlendrian des Hergebrachten, über die selbstzufriedene Empirie des Schulmannes hinaus, ein Wink für gründlichere, reellere Männer, als Rousseau war, in der Pädagogik nach Idea-

*) G. Baur bezeichnet (Ulm. St. u. Kr. 1854. III. S. 713.) dieß als den Charakter der mit Rousseau beginnenden Pädagogenreihe, daß sie, um naturgemäß zu bilden, den Zögling als vereinzeltes Individuum zu verständiger Betrachtung und Benützung des sinnlich Wahrnehmbaren erziehen wollten.

lem zu ringen, und durch dasselbe die Praxis zu reinigen. Ohne Ideale war zwar auch zuvor die Erziehung nicht; den Einen war es einfach im Christenthum gegeben — Gottseligkeit, Seligkeit; — den Andern galt ein ciceronisches Latein als Gipfel aller Bildung: aber diese Ideale waren von den Meisten blos dem Herkommen gemäß angenommen; ob darin wirklich das Ziel und die Aufgabe aller Erziehung liege, hatte man nicht erst untersucht.

b. Diesterweg hat richtig gesagt: Rousseau habe die Rechte der Kinder entdeckt. (Rhein. Bl. 1844, Jul. bis Dec. S. 333.) Wenn freilich beigefügt ist: „die liebevolle Behandlung der Kinder hat er gelehrt" so ist das eine starke Hyperbel, und historisch jedenfalls unrichtig; denn vor ihm hat z. B. Francke, und zwar in einem Maaße, dessen Rousseau's Egoismus niemals fähig gewesen wäre, Kinderfreundlichkeit geübt und gelehrt. Und selbst was die Rechte der Kinder betrifft, so haben zu allen Zeiten die christlichen Erzieher gewußt und darnach sich gerichtet, daß der Herr selbst den Kindern das höchste Recht zuspricht: ihrer sei das Reich Gottes. Gleichwohl hat doch erst Rousseau — entsprechend der Idee von allgemeinen Menschenrechten — das Recht der Subjectivität, allem Objectiven und Historischen gegenüber, mit ganzer Schärfe geltend gemacht; erst dadurch, daß auch das Kind unter den Schutz des Rechtsbegriffes gestellt ward, mußte dem Erzieher jede — auch die bestgemeinte Willkür als Unrecht vor Augen treten. Das hatte zwar abermals in Rousseau's eigenem Werke die Folge, daß, weil dem Kinde so viel Recht eingeräumt wird, von der erforderlichen Zucht nichts mehr Platz findet; (will er doch, man soll dem Kinde von seinen Rechten viel mehr sagen, als von seinen Pflichten — ganz wie es im Jahr 1848 die Demagogen mit ihrem großen Jungen, dem Volke, trieben!) der Rechtsbegriff ist ebendeßhalb ein schlechtes Surrogat für die Liebe, die auch die Zucht unter ihre Pflichten und Mittel zu befassen weiß. Aber immerhin liegt auch hierin eine Wahrheit, die für die tiefere Auffassung des Erziehungsgeschäftes, auch für die wis-

senschaftliche Durcharbeitung der pädagogischen Idee nicht anders als wirksam seyn konnte.

Ist das die Bedeutung, welche die Geschichte dem Rousseau'schen Emil zuerkennen muß:*) so war davon natürlich das Urtheil der Zeitgenossen sehr verschieden. Diejenigen, welche ihm Beifall schenkten, blieben bei der Oberfläche stehen; die Befreiung von tausend Rücksichten und Beengungen, die seither mit aller Erziehung, allem Unterricht unzertrennlich verbunden schienen, weigerte man sich nicht, utiliter zu acceptiren. Schlosser sagt (in der Geschichte des 18. und 19. Jahrh., II. S. 503:) „Väter und „Mütter wurden durch die Form (des Buches) angelockt, ein „System zu studiren, welches alle Mühe und alle Arbeit und „alle Sorgen aus dem Leben zu entfernen schien. Unterricht und „Erziehung wurden ein Spiel; der Mensch ward aus einem Thier „ohne Mühe, ohne Verdruß, ohne Anstrengung, ohne Rücksicht „auf Anlagen, auf verkehrte Neigungen, auf angeborne Organi„sation" (— darin eben verräth sich der unwahre, abstracte Naturbegriff bei Rousseau) „zum vernünftigen Wesen; alles, was er „lernte, war unmittelbar brauchbar; er ward nicht mit Büchern „gequält; es war von keinen Schlägen die Rede, von keiner dem „äußeren, physischen Leben nicht unmittelbar dienlichen Uebung. „Welche Freude für alle Reiche nnd Vornehme, denen nur, wenn „sie gerade nicht bei Laune sind, oder in der Kirche, oder in fröm„melnder Gesellschaft die Erde ein Jammerthal und ihre Freuden „sündlich scheinen!" — Allein trotzdiesem blieb das Buch in Frankreich selbst beinahe ohne Wirkung auf die Erziehung. Theils zeigte es sich eben hier, was wir am Anfange bemerkt haben, daß die Erziehung, weil sie mit der öffentlichen Sitte verwachsen und im Volksgeiste selber begründet ist, nicht so ohne Weiteres reformirt werden kann; wie denn heute noch, nach beinahe hun-

*) Daub sagt (Prolegomena zur theologischen Moral S. 362:) „Wo Pädagogik ist, da ist auch Rousseau; aber es wäre zu viel, wenn es hieße: wo Rousseau, da ist die Pädagogik."

dert Jahren, während welcher andere von Rousseau gepredigte Lehren eine reichliche, zum Theil blutige Frucht getragen haben, doch noch viele der schnöden Mißstände in der Erziehung, die Rousseau so schonungslos geißelte, unverändert im Schwange gehen. Theils auch waren die Resultate, die man in einzelnen Familien oder Instituten mit einer Erziehung à la Rousseau erzielte, so wenig einladend, daß den Besonneneren alle Lust zur Nachfolge verging. Theils aber erkannte man wohl, wie die im Emil gelehrten Erziehungsgrundsätze genau mit Ideen allgemeinerer, politischer und socialer Art zusammenhängen, welche als äußerst gefährlich erschienen. Deßhalb ward dem Buche die Ehre zu Theil, auf Befehl der Sorbonne durch Henkershand verbrannt zu werden, was zwar eher zur Erhöhung als zur Verminderung seines Einflusses beizutragen geeignet, aber immerhin ein Zeichen war, welch' eine Macht der Verwirklichung von Rousseau's Ideen entgegenstehe. Und auch nach dem Ausbruche der Revolution, wodurch dafür Raum geschafft gewesen wäre, waren und blieben die Franzosen viel zu sehr Franzosen, als daß ihr Leichtsinn und die gesellschaftliche Sitte sich zu jenem praktischen Cultus der reinen Natur hätte verstehen können. Eine Dressur, wie sie Napoleon nach dem Muster seiner Kasernen auch in die öffentliche Erziehung einführte, war weit mehr nach ihrem angestammten Geschmack.

2. Deßhalb führt uns die Geschichte der Pädagogik von Rousseau aus für immer*) von Frankreich weg auf deutschen Boden, auf welchem, wie in der Theologie, so in der Pädagogik, fast ausschließlich die geistige Arbeit vollbracht und die Kämpfe der Systeme ausgefochten wurden. Auf diesem Boden begegnet uns denn, angeregt von Rousseau, aber selbstständig sich ausbildend, kurz nach ihm schon eine pädagogische Schule, eine Genossenschaft

*) Denn die Verhandlungen, die z. B. unter der Restauration über den Lancasterismus dort gepflogen wurden, sind zu wenig rein pädagogisch, zu sehr mit Politik vermengt, als daß die Pädagogik in ihrer allgemeinen Entwicklung davon influirt worden wäre.

von Männern, die sich nicht wie Rousseau begnügten, einen Schrei in die Welt zu thun, ob dem zwar alles erstaunte, aber ohne weiter ihm Folge zu leisten, sondern die mit eigener Arbeit Ernst machten, die Erziehung nach ihren Ideen zu reformiren, die sich selbst und ihr ganzes Leben dran rückten, diese Ideen in der Welt zu verwirklichen. Es sind das die Philanthropisten, so genannt von den großen Erziehungsanstalten, die nach dem Muster des Dessauer Philanthropinum der Welt thatsächlich die Wunder der Pädagogik zeigen sollten.

Die interessantesten Persönlichkeiten in diesem Kreise sind Basedow (geb. 1723, † 1790), Salzmann (geb. 1744, † 1811) und Campe (geb. 1746, † 1818); auch Wolke und der Domherr von Rochow verdienen Erwähnung; und als ein unter diese Propheten gerathener Saul mag noch Dr. Bahrdt, der Mensch mit der eisernen Stirn, genannt werden, der, an Abenteuerlichkeit seines Lebens und an Frechheit ketzerischer Händelsucht einen Basedow weit überbietend, blos durch sein kurzes und werthloses Wirken an einem Philanthropin in Graubündten und in Heidesheim in die Reihe jener Pädagogen trat, aus der er nachher als Inhaber einer verrufenen Gastwirthschaft bei Halle gänzlich verschwand. Eine Lebensgeschichte der zuerst genannten ehrenwertheren Philanthropen zu geben, ist nicht dieses Orts; eine Zusammenstellung des Bedeutendsten findet sich in bekannten Werken, (z. B. in Raumers Geschichte der Pädagogik und in Encyklopädien; über Basedow vgl. den Schlichtegroll'schen Nekrolog vom J. 1790.) In ihrer Persönlichkeit bieten jene Männer das Bild großer, charakteristischer Gegensätze dar, wodurch es auch unmöglich ward, daß sie auf die Länge an Einem Orte vereinigt hätten wirken können; Basedow, Wolke, Salzmann und Campe standen immer nur kurze Zeit zu Dessau in persönlicher Gemeinschaft. Basedow ist der unruhige, stürmische Geist, der, ohne gründliche Bildung und sittliche Haltung, in unaufhörlichen Händeln lebt und in einer Art beständigen Rausches die Welt reformiren will. Salzmann dage-

gen hat, wie Lilie (in der Schrift: die Emancipation der Schule S. 69) richtig es bezeichnet hat, etwas Patriarchalisches; seine Anstalt in Schnepfenthal ist ein Haus des Friedens, wo er mit einer zahlreichen Familie in schönster Eintracht und geordnetem Fleiße arbeitet. Wolke hat wieder mehr von Basedow, geht auf pädagogische Wunderdinge aus und benimmt sich oft genug gleich jenem wie ein Charlatan; doch kommt ihm ein gründlicheres, gelehrtes Wissen zu Statten und er bringt es am Ende zum Titel eines kaiserlich russischen Hofraths. Campe ist das kaufmännische Talent unter den Philanthropen und verschmäht es nicht, während er innerlich so gut wie die andern mit der Kirche gebrochen hat, sich doch zuletzt wieder in einem Kirchenamt ein warmes Nest zu bauen. Der Domherr von Rochow endlich ist derjenige, welcher die philanthropischen Ideen in die schon bestehenden Volksschulen einzuführen sich bemüht, wozu ihm als Gutsherrn die beste Gelegenheit gegeben ist, während die andern eine viel zu tiefe Verachtung gegen die vorhandenen Schulen hegen, als daß sie sich mit diesen befaßt hätten. — Das Gemeinsame dieser Pädagogen aber und damit die Bedeutung, die ihnen im Entwicklungsgange der Pädagogik zukommt, besteht in Folgendem.*)

1. Einig waren sie alle in der Erkenntniß, daß der allgemeine Weltzustand ein gränzenlos verderbter — der Zustand einer durch Thorheit wie durch Bosheit erzeugten totalen Fäulniß in Kirche und Staat, in Schule und Familie, in Volkssitte und Gelehrsamkeit, an den Höfen und unter dem Pöbel sei. Das historisch Gewordene erschien ihnen als durchaus schlecht; das Jahrhundert nannte sich das philosophische, weil es bei allen Dingen nach dem vernünftigen Grunde fragte; jetzt war man

*) Als Vorarbeit zu der folgenden Erörterung hat der Verfasser seine Abhandlung über die Schule der Philanthropisten im Süddeutschen Schulboten, 1847 Nr. 16—19 benützt. Er weiß keinen Grund, der ihn hinderte, manches an jenem Orte Gesagte hier wörtlich aufzunehmen, da die Blätter einer Zeitschrift den meisten Lesern nur flüchtig durch die Hand gehen.

darüber im Reinen, daß man von allem, was Vernunft und Natur fordere, unendlich weit abgeirrt sei. Diese Grundanschauung hat sich z. B. in Salzmann's Roman: „Carl von Carlsberg, oder über das menschliche Elend“ (in 6 Bänden) ausgesprochen, in welchem — freilich ohne die mindeste Ahnung von den Forderungen, die die Aesthetik an einen Roman machen muß — in endlosen Scenen des Jammers und der Schlechtigkeit die wirkliche Welt auf's schwärzeste dargestellt werden soll. Dagegen erschien es dem Philanthropen als durchaus nothwendig, daß an die Stelle jenes Elendes die größtmögliche Glückseligkeit, und zwar in einer sehr greifbaren, concreten Gestalt, treten müsse. Darum schrieb Salzmann seinen „Himmel auf Erden;“ darum verkündete Basedow als Prinzip aller pädagogischen Thätigkeit, den Zögling so glücklich zu machen, als immer möglich. Dem Groll über die unglücklichen Zustände der Menschheit entsprach ein entschiedener Eudämonismus als Prinzip dieser Schule.

2. Steht so weit der Philanthropismus im Einklange mit Rousseau: so weicht jener darin sogleich von diesem ab, daß er nicht die revolutionäre Wendung gegen den Staat nimmt, wie Rousseau. Auf die Prinzipien des Letztern gründete sich in Frankreich die Praxis, daß man, um die Welt zu reformiren, zuletzt die Köpfe en masse abschnitt; in Deutschland zog man es vor, dieselben pädagogisch auszuputzen: so unterschied sich die deutsche Folgerung von der französischen, während die Prämisse die gleiche war. Mit den Regierungen, mit den Potentaten suchte Basedow auf gutem Fuße zu bleiben; ihre Protection, ihr Geld war kostbar in seinen Augen; und der Mann, der — wie Basedow — verspricht, die Zöglinge so zu erziehen, daß sie sich unter dem russischen Scepter nicht minder glücklich fühlen werden, als in der Republik des Alpenlandes, — der ist gewiß keiner staatsgefährlichen Tendenzen verdächtig. Nur nach Einer Seite hin war auch der deutsche Philanthropismus revolutionär: gegen die Kirche und was mit ihr zusammenhieng. Wie Basedow —

selbst wo es sein Vortheil ihm verbot — nie und nirgends dem Kitzel widerstehen konnte, mit Kirche und Orthodoxie anzubinden und sich in roher Polemik gegen sie auszulassen — eine theologische Händelsucht, die selbst Göthe'n auf ihrer gemeinschaftlichen Reise mit Lavater höchst beschwerlich fiel —: so hegten Salzmann und Campe gegen Niemand so giftigen Haß, wie gegen die Kirche; der erstere hat aus diesem Grunde (Carl v. Carlsberg III, 283. V, 333.) sogar Pietisten und Herrnhuter vertheidigt, die, trotz manchen liberalen Erziehungsmaximen, in welchen dieselben mit dem Philanthropismus zusammentreffen, doch ihrer Grundgesinnung nach einem Salzmann sicherlich nicht behagen konnten. Es war übrigens nicht blos der wohlberechtigte Zorn über die pädagogische Unthätigkeit der Kirche, was in jener Opposition sich Luft machte, sondern es war der Gegensatz jenes praktischen Eudämonismus gegen den transcendenten Gehalt des positiven Christenthums. Was die Dogmen der Kirche irgend nützen sollten, war von jenem Standpunkt aus nicht einzusehen; im Gegentheil, man fand, daß diese Dogmen, diese Confessionen nur Unheil stiften, indem sie die Menschen von einander trennen: also — weg damit! Leider muß man bekennen: die Geistlichkeit selbst hatte großentheils jede Ahnung davon verloren, in welchem Zusammenhang Lehre und Leben mit einander stehen; so war es jenen Pädagogen um so weniger zu verdenken, wenn sie noch viel mehr die Lehre der Kirche und die ganze darauf bezügliche Thätigkeit der Kirche als etwas für's Leben Unnützes ansahen.

3. Geholfen sollte nun endlich werden, das stand fest. Basedow sprach in der Rede, womit er bei der großen Visitation des Dessauer Philanthropin's im Mai 1776 die aus aller Welt dazu eingeladenen „Weltbürger" anredete, von jenen Mängeln und Trübsalen, die nicht natürlich seien, sondern gehoben werden können (s. das Philanthropische Archiv, II. St., Beilage C. S. 36), und die er nie anders, als mit Eckel und Verdruß betrachten könne; er erzählt dann, wie oft er dies den Menschen, die helfen

könnten, geklagt habe, aber vergeblich; man antworte immer mit Ausflüchten. „Dieses nun," fährt er fort, „und die Meinung, daß Menschenliebe und Religion bei solchen Umständen mich zu einem Versuche mit meinem vielleicht zu schwachen Vermögen verpflichte, ist das Triebwerk meiner meisten öffentlichen Handlungen und auch von der Stiftung des Philanthropin's." Wie diese Erklärung es besagt, so ist auch nach allem Uebrigen außer Zweifel, daß die Philanthropie bei diesen Männern nicht ein bloßer Aushängeschild war; in ihnen lebte wirklich eine Liebe, die deßhalb auch nicht, wie Rousseau's Haß, mit literarischen Feldzügen sich begnügte, sondern sich zum schweren Erziehungswerke selber hergab. Hier ist auch sicher der Zusammenhang gegründet, in welchem diese Pädagogen bei allem Hasse gegen die Kirche doch mit dem Christenthum noch standen;*) diese Menschenliebe, obwohl ihr die priesterliche Weihe des Evangeliums, des Glaubens an Christi Selbstentäußerung und Opfer abging, war doch das Gesetz, das sie im Christenthum wie sonst nirgends ausgesprochen fanden, und an dem zugleich der ganze Werth desselben für die von ihnen so hochgestellte Moralität hieng. Hat sich doch Basedow an den Wolfenbüttler Fragmenten nicht nur, sondern noch mehr an Semlers Apologetik, die gegen dieselben gerichtet war, scandalisirt; weil ihm diese viel zu ungenügend war und zu viel Uebernatürliches preisgab, so schrieb er schleunig gegen Semler eine „Urkunde von der neuen Gefahr des Christenthums durch die scheinbare Semlerische Vertheidigung desselben gegen den ungenannten Fragmentisten." Zu solcher Vertheidigung hätte Rousseau gewiß keinen Trieb in sich verspürt.

---

*) Daraus erklärt sich, warum auch Männer wie Lavater den philanthropinischen Unternehmungen eine so warme Theilnahme schenkten. Wie inbrünstig hat Lavater in seiner Predigt zur Einweihung des Philanthropins zu Marschlins (s. seine kl. pros. Schriften, Winterthur 1784. II. Bd. S. 230) für Basedow gebetet „ — den um die Verbesserung des Schulwesens und der Erziehung so sehr bekümmerten, unermüdeten, mißkannten, aber von Dir gekannten Basedow!"

4. Wie nun gedenkt diese Menschenliebe zu helfen? Daß es nur auf pädagogischem Wege geschehen könne, ward als sich von selbst verstehend angenommen; denn erstlich hatten die Philanthropen keine Macht, um in irgend einer andern (etwa in politischer, in national-ökonomischer) Weise die Welt zu reformiren, und zweitens mußten sie so gut, wie später Pestalozzi, Fichte u. A., an einer Regeneration des erwachsenen Geschlechtes verzweifeln; nur durch Legung eines völlig neuen Bodens ließ sich hoffen, ein besseres Geschlecht zu erzeugen. Die Erziehung aber, wenn sie den philanthropischen Zweck erreichen wollte, mußte vor Allem einen negativen Charakter haben gegenüber der seitherigen Praxis; sie mußte befreiend wirken, um erst nach Wegräumung des tausendjährigen Schuttes auch aufbauen, auch positiv wirken zu können.

a. Befreit sollte von nun an die Jugend vor Allem von den Beschwerden seyn, die sie unter dem Joche der herkömmlichen Erziehung zu erdulden gehabt. In der Vorrede zum Krebsbüchlein sagt Salzmann: „Die Mißhandlungen, welche die Kinder in den meisten Häusern ausstehen müssen, sind zum Bejammern groß, und gleichwohl sind die meisten unsrer Zeitgenossen schon so sehr an dergleichen Anblicke gewöhnt, daß sie das unschuldigste Kind können peitschen sehen, und sein Jammergeschrei anhören, ohne deßhalb an Ungerechtigkeit zu denken." Natürlich sollten nun alle Züchtigungen wegfallen; beim Lernen sollte statt derselben vielmehr Reizung des Ehrgefühls, in Hinsicht des Betragens die vernünftige Einsicht zum Hebel dienen; man wollte lieber belohnen als strafen. Campe glaubt (s. Revisionswerk Bd. X, S. 455), bei einer von Anfang an vernünftigen Behandlung werden alle Züchtigungen überflüssig; ebenso behauptet Basedow (Methodenbuch S. 136): wenn die Hausgenossen keine bösen Exempel gäben und die Eltern und Lehrer mehr Liebe und Sorgfalt bewiesen, so würde der Ungehorsam höchst selten sich zeigen und alsdann mit gelinden Mitteln zu überwinden seyn. — Daß in des Kna-

den Herzen selber die Thorheit steckt, welcher nur die Ruthe gewachsen ist, das begriff man aus lauter Menschenliebe nicht.*)

Befreit mußte ferner die Jugend werden von aller Pein des Lernens. Vor Allem fragte es sich, was denn nothwendig gelernt werden müsse? und da fand sich, daß eigentlich, wie Basedow behauptet (Archiv, II, S. XXXIX) von allem bisher zu Lernenden sieben Achtel unnütz, ja schädlich sei. Das ging vornehmlich gegen die alten Sprachen und gegen das Katechismuslernen. Also weg damit — wiewohl Basedow wegen des Publikums das Latein nicht zu verbannen wagte. Welch eine Last war der Knabenwelt abgenommen, wenn es nichts mehr zu decliniren und zu conjugiren gab! Aber auch die Art, wie gelernt ward, fand man voll unnöthiger Beschwerden für die Kinder; es sollte jetzt ein Spiel, ein angenehmer Zeitvertreib werden. „Nicht viel, aber mit Lust," war Basedow's Grundsatz. Und wie nun jedes Lehrfach so leicht und rasch als möglich könne betrieben werden, das zu entdecken strengte sich aller philanthropische Scharfsinn an. „Wir sinnen Methoden aus, die Arbeit des Lernens dreimal so angenehm zu machen, als sie gemeiniglich ist," sagt Basedow. Auch im Lerngeschäft sollte den Jungen der Eudämonismus der Meister zu gute kommen. Daher die Manier, durch unterhaltende Bilder und Erzählungen Alles spielend beibringen zu wollen.

Befreit sollte die Jugend von Allem werden, was einem Vorurtheil ähnlich sah. Also z. E. von der abgeschmackten Kleidung, in die man dazumal selbst Kinder steckte, mit Zopf und Haarbeutel, Puder und Degen. Brust und Hals ward frei; rothe,

*) Und doch sahen sich diese weichen Seelen genöthigt, immer wieder auf Strafsurrogate zu denken, deren sie allerlei erfanden, die aber entweder gar nichts, oder viel verderblicher wirkten, als der Stock. (Dr. Bahrdt z. B. will, es soll der Name des Schuldigen mehrere Tage lang auf dem Speisesaale, wenn alles versammelt sei, ausgerufen und ein officielles „Pfui" hinzugefügt werden! Ein Gegenstück dazu war's, wenn Basedow eine gute Antwort u. a. damit belohnen wollte, daß die andern Schüler vor dem Glücklichen eine Verbeugung machen mußten!)

bequeme Jacken sollten in Schnepfenthal Jedem auf den ersten Blick zeigen, daß da die Freude zu Hause sei. — Besonderes Gewicht legte man auf die Befreiung von aller Gespensterfurcht, allem Hexenglauben, aller Angst vor Gewittern u. s. w. — Wenn all das wegfiel, wer konnte zweifeln, daß dann wirklich ein Himmel auf Erden sei?

In diese Kategorie der Vorurtheile setzte der Philanthropismus insbesondere auch alle Religions- und Confessions-Unterschiede. Es war ihm ein ganz besonderer Schmerz, daß die Menschen um des Unwesentlichen willen, das füglich einstweilen auf sich beruhen könne, das zu erforschen noch in der jenseitigen Welt man übrig genug Zeit haben werde, einander anfeinden und das Leben sich verbittern. Es zeigt sich auch hier jener Eudämonismus im Bunde mit einer Oberflächlichkeit, die schlechthin nicht begreift, wie man um eines Glaubensartikels willen jede andere Rücksicht opfern könne. Deßhalb war es für Salzmann eine ganz besondere Satisfaction, in seinen Gottesverehrungen zu Dessau neben den Protestanten auch Katholiken, neben den Christen auch Juden sich erbauen zu sehen; und er fragt: „Wenn das bei uns im Philanthropin möglich ist, warum nicht überall?" Ebendahin gehörte aber auch alles Nationale; der Kosmopolitismus der Philanthropen wollte nur den Menschen „an sich," Basedow den „Europäer" erziehen; versprach er doch der Kaiserin Katharina ein Catharineum für Weltbürgerinnen!

b. Positiv und aufbauend will nun ferner der Philanthropismus folgendermaßen wirken.

Obenan steht die Mittheilung der sogenannten gemeinnützigen Kenntnisse, durch welche Jeder befähigt werden soll, in der wirklichen Welt, in der weder mit den Dogmen der Kirche, noch mit griechischen und römischen Vokabeln viel zu gewinnen ist, sich zurecht zu finden, sich eine angenehme Existenz zu sichern. Desto weniger wußte man wie natürlich mit der Kunst und Poesie anzufangen; denn so viel man auch reimte, so war's eben nur ein Reimen, dessen Inhalt die trockenste Nüchternheit war.

Die Religion soll hiedurch nicht ausgeschlossen seyn; allein sie wird wesentlich als Glückseligkeitslehre behandelt, indem, wie Basedow (Methodenbuch S. 333) sagt, die Freigeisterei wenig Ehre und Zutrauen bringe, auch bei innerem Zerwürfniß mit sich selbst Niemand glücklich sei, nur durch Tugend aber die Harmonie mit sich selbst ermöglicht werde, die Tugend aber (S. 347), obgleich sie nicht absolut mit der Religion stehe und falle, doch immer am sichersten mit Hülfe der letzteren erzielt werde. Von diesem Standpunkt aus verwandelte sich natürlich die Religion in pure Moral. In Bezug auf letztere ist vornehmlich die Sorgfalt zu erwähnen, welche der Philanthropismus darauf verwendete, die geschlechtlichen Sünden der Jugend zu verhüten.

Als ein Factor der Glückseligkeit ward ferner die körperliche Kraft, Gewandtheit und Gesundheit*) angesehen, daher die hierauf berechneten Spiele (wie sie besonders Gutsmuths in eine Art System gebracht hat) und die gymnastischen Uebungen hauptsächlich vom Philanthropin aus in die neuere Erziehung übergingen.

5. Mit alle dem ist nun zwar für die Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft noch nicht viel geschehen; man wollte vielmehr aus dem Erziehungsgeschäft eine rechte Kunst machen, in der die Virtuosität der Dessauer und Schnepfenthaler Meister aller Welt zum Vorbild werden sollte. Auch war von den Hauptführern keiner ein wissenschaftlicher Geist. Gleichwohl verdient der Philanthropismus auch in dieser Hinsicht Anerkennung.

Erstlich machte der Lärm, womit man die neuen Erziehungsideen in der Welt ausposaunte, nicht nur Fürsten und Staatsmänner, die sofort (wie z. B. in Württemberg geschah) in einer Menge von Schulverordnungen jene Ideen zu verwirklichen sich

*) Es ist daher ganz im Geiste des Philanthropismus, wenn ein früherer Stuttgarter Waisenhauspfarrer (s. die Schrift von Riecke: „Soll man die Waisenhäuser beibehalten?" S. XXII) sein Amt mit dem Vorsatze antrat: „So leicht soll mir doch der Kinder keines sterben!"

willfährig zeigten, sondern vornämlich auch die Männer der Wissenschaft, die Philosophen aufmerksam, daß hier ein Stück Landes sei, das in ihr Gebiet gehöre und vom philosophischen Pfluge bearbeitet zu werden verdiene. Daraus begreift sich, warum Kant, so sehr Basedow's Persönlichkeit und Betragen ihn abzustoßen geeignet war, und so wenig die kantische Kritik den philanthropistischen Eudämonismus als philosophisches Prinzip gelten lassen konnte, dennoch Großes von ihm erwartete; offen sprach er es aus, daß man bald ein ganz andres Geschlecht von Menschen aus dieser Pflanzung hervorwachsen sehen werde. Und in dem philosophischen Journal, das Fichte und Niethammer herausgaben, nehmen Artikel über pädagogische Fragen einen bedeutenden Raum ein. *) Es war ein ganz günstiges Zusammentreffen, daß die Bestrebungen jener Pädagogen in die Zeit fielen, in welcher das

*) Es ist interessant, die Anfänge wissenschaftlicher Behandlung der Pädagogik in der genannten Zeitschrift zu beobachten. Bd. I., Heft 2, S. 177 f. wird gezeigt, daß „die Theorie der Erziehungskunst eine Wissenschaft seyn müsse; wer das leugne, der halte entweder alle vorhandenen pädagogischen Maximen für evident durch sich selbst, oder er glaube, man dürfe nach Maximen handeln, deren Richtigkeit und Nothwendigkeit man doch nicht einsehe. Die apodiktische Gewißheit der pädagogischen Wissenschaft hänge aber davon ab, ob ihre Sätze aus den Gemüthsvermögen abgeleitet werden können.“ (Man sieht, der Grundsatz der Naturgemäßheit, den man von Rousseau empfangen, führt hier auf eine psychologische, somit wissenschaftliche Begründung der Pädagogik.) — S. 178 wird gesagt, bis jetzt (1795) sei an eine wissenschaftliche Bearbeitung der Erziehungslehre nicht gedacht worden, der erste Schritt dazu sei noch zu thun; es sei aber die kritische Philosophie diesem Bestreben ganz besonders günstig, da sie die Allgemeinheit und Nothwendigkeit unsrer Begriffe und Urtheile in den ursprünglichen Gesetzen des Subjekts aufsuchen lehre. — Das citirte Journal verspricht S. 182, immer von Zeit zu Zeit Nachricht über das Fortrücken der pädagogischen Wissenschaft zu geben; auch ist das Bemühen in den betreffenden Abhandlungen sehr sichtbar, nicht blos — wie die Philanthropisten gethan — die seitherige Erziehungspraxis zu kritisiren, sondern alle die pädagogischen Begriffe, die seither bona fide gebraucht worden waren, wissenschaftlich zu definiren. Im 1. Heft des 8. Bandes (S. 47) findet sich eine „Kritik der Pädagogik zum Beweise der Nothwendigkeit einer allgemeinen Erziehungswissenschaft“ von Ritter; von demselben im 4. Heft „Ideen zu einer allgemeinen Theorie des

geistige Leben und die Literatur in Deutschland eine zuvor nie gekannte Regsamkeit zeigte, in welcher darum Alles, was irgend von Bedeutung schien, auf die Theilnahme der tüchtigsten Männer der Nation rechnen durfte. So lernte man das Erziehen und Unterrichten nicht mehr blos als ein Schulmeister-Handwerk, sondern als Objekt wissenschaftlicher Forschung ansehen. Insbesondere bot die kantische Philosophie theils durch ihre psychologische Schärfe, theils durch ihr Moralprinzip der Pädagogik als werdender Wissenschaft die Hand, indem jene die physische Voraussetzung, gleichsam den von der Erziehung zu bearbeitenden Boden, dieses aber den Zielpunkt derselben enthielt. So suchen auch die Werke über Katechetik, die aus der Kant'schen Schule hervorgingen (von Gräffe, Daub) eine allgemeinere, pädagogische Grundlage für die Lehrkunst zu gewinnen.

Für's Zweite machte man im Schooße des Philanthropismus selber schon einige Versuche, die einzelnen Ideen, Erfahrungen und Grundsätze in ein Ganzes zu bringen. Schon Basedows Methodenbuch kann als solcher Versuch angesehen werden, während sein später erschienenes großes Elementarwerk in dieser Linie ohne Bedeutung ist. Noch mehr aber ist das große, in 16 Bänden erschienene Revisionswerk, dessen Redacteur Campe war, zu nennen, in so ferne dasselbe die sämmtlichen Gebiete der Pädagogik — wiewohl nach Art einer Zeitschrift ohne Sachordnung — zu revidiren, d. h. nach philanthropistischen Prinzipien zu besprechen bestimmt war. — Nach diesen Vorgängen konnte es nicht fehlen, daß Männer, die die neuen Ideen in sich aufgenommen hatten, aber nicht, wie jene, im stürmischen Kampfe wider das Bestehende begriffen waren, sondern den Trieb und die Gabe ruhigen, syste-

---

Lernens und Lehrens" — lauter Zeichen eines neuen Standpunkts für die Behandlung der Pädagogik. Darin hatte sich bereits Kant's Wort zu erfüllen angefangen: „der Mechanismus in der Erziehung muß in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben seyn." (s. Kant's Päd. von Rink, S. 17).

matischen Durcharbeitens besaßen, die Pädagogik als Ganzes in wissenschaftlicher Form zu bearbeiten unternahmen. Das ist denn auch auf der Grenzscheide der zwei Jahrhunderte geschehen von Niemeyer und Schwarz. Das Buch des Ersteren: „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" (3 Bde.), und die „Erziehungslehre" des Zweiten (4 Theile), dieß sind die ersten Werke, in welchen die Pädagogik als Wissenschaft auftritt; und wenn auch, nachdem beide eine große Zahl Auflagen erlebt haben, die Zeit über sie hinausgeschritten ist, so behalten sie doch als klassische Arbeiten einen bleibenden Werth und dürfen von Keinem, der sich auf diesem Gebiet mit Erfolg umsehen will, ungelesen bleiben. Beiden gebührt das Lob umfassender Gründlichkeit und vollkommener Klarheit; beide haben der Wissenschaft einen besonders zu rühmenden Dienst damit erwiesen, daß — während Rousseau und die Philanthropisten alles historischen Sinnes entbehrten, denn alles Alte und Gewordene war ihnen eo ipso verwerflich — diese Männer zum ersten Mal die Idee einer Geschichte der Erziehung und ihrer Theorie auffaßten und zu realisiren suchten, wozu namentlich Niemeyern seine Gelehrsamkeit wohl zu Statten kam. Sie unterscheiden sich darin, daß Schwarz in gemüthlicher, psychologisch-entwickelnder Weise die Stufen des Kindeslebens, somit auch die Stufen der Erziehung gleichsam chronologisch beschreibt, wogegen Niemeyer mehr verständig reflectirend und bis in's Einzelne systematisirend verfährt; daher Letzterer Alles auf Paragraphen reducirt, die in Anmerkungen erläutert werden, wogegen Jener in fließender Rede seinen Gegenstand behandelt. (Niemeyer zu studiren, wird sich wohl nie eine Frau entschließen, ob sie auch auf pädagogische Lecture noch so erpicht wäre; desto besser wird Schwarz den pädagogischen Frauenseelen zusagen, so sehr der Gehalt seines Buches eines männlichen Studiums würdig ist und dazu einladet. War doch der erste Band 1802 in Form von Briefen an erziehende Frauen abgefaßt.) Beide stehen von Haus aus unter kantischem Einfluß, haben jedoch zu viel

Eklekticismus und zugleich noch als Theologen zu viel christliche Elemente in sich, als daß der Einfluß der kritischen Philosophie allzu fühlbar werden konnte. Noch weiter sind sie über den philanthropistischen Eudämonismus und über alle die Schroffheiten und Extravaganzen desselben hinaus; gleichwohl hat die philanthropistische Bewegung vorangehen müssen, ehe solche Werke möglich waren.

Für's Dritte war die durch den Philanthropismus in's Leben eingeführte Idee eigener Erziehungs-Anstalten*) auch für die Pädagogik als Wissenschaft von Bedeutung. Basedow war zwar nicht der Erste, der diese Erfindung machte; denn in der römischen Kirche waren die Klosterschulen, die Anstalten der Hieronymiten und die Beguinenhäuser, später die Jesuitencollegien bereits als Erziehungsinstitute eingerichtet, und in der evangelischen Kirche gebührt dem Haller Waisenhause die erste Ehre in dieser Beziehung. Allein alle diese Anstalten hatten einen bestimmten realen Zweck, dem sie dienen sollten und der nicht ausschließlich pädagogisch war, dem die Pädagogie vielmehr als Mittel dienen sollte; so z. B. die Jesuitencollegien, um Propaganda zu machen; die Bruderhäuser, um einige Bibelkenntniß unter's Volk zu bringen; die Francke'schen Anstalten, um die ecclesiola in der ecclesia zu bilden und Gottseligkeit unter dem Volke, zumal unter den Armen, zu verbreiten. Keines dieser Institute diente dazu, pädagogische Versuche zu machen, Methoden zu gewinnen und einzuführen. Das war, genau betrachtet, freilich ihr Vorzug vor den Philan-

*) Der Zug der Zeit war so stark, daß er auch in katholischen Kreisen, so weit sie durch den Josephinismus dafür empfänglich gemacht waren, deutlich erkennbar ist. Es liegt uns z. B. eine Denkschrift des freien Reichsstifts Schussenried vor „über die Erziehung in Klosterschulen“ vom Jahr 1794, worin der Hauptgedanke dahin geht, daß die Klöster nunmehr eigentlich am besten thun, sich in Erziehungs-Anstalten zu verwandeln; wobei aber (S. 57) ausdrücklich davor gewarnt wird, „auf die Zöglinge in der Art einzuwirken, daß sie, von jugendlichen Gefühlen bewogen, zu früh sich zum Mönchsstand entschließen.“ Das lautet anders, als was (s. oben) Rhabanus Maurus de oblatione puerorum sagt.

thropinen; denn die Zöglinge, an welchen man pädagogische Versuche macht, sind in einer nicht viel bessern Lage als die Kaninchen, an welchen unsere jungen Mediciner zum Heile der Wissenschaft ihre physiologischen und pathologischen Studien machen. Allein für die Wissenschaft hat das Experimentiren immer seinen Werth. In allen andern Erziehungshäusern war die Methode gebunden durch den realen, praktischen Zweck derselben; in den Schulen herrschte ohnehin das Herkommen; in den Philanthropinen hatte man wohl auch einen realen Zweck, den der Philanthropie, des weltbürgerlichen Eudämonismus, aber dieser ließ in Betreff der Erziehungsweise vollkommen freie Hand. Das war auch ein Hauptgrund, warum sich Kant so günstig für dieselben aussprach; er rühmte es, daß hier zum ersten Mal die Lehrer mit Freiheit, ohne durch vorgeschriebene Normen beengt zu seyn, neue Methoden erfinden und Versuche damit machen könnten.

Endlich viertens war es der Streit, in welchen der Philanthropismus mit dem Humanismus gerieth, was — da dieser Kampf nicht wie der mit der Kirche auf einem getheilten Gebiete und von verschiedenen Gesichtspunkten aus, sondern auf rein pädagogischem Boden ausgefochten werden mußte — dazu nöthigte und diente, die Prinzipien alles Unterrichts und aller Bildung zur Untersuchung zu bringen. Es muß daher mit einigen Worten auf diesen Streit eingegangen werden.

Es wurde oben von der Reformation gesagt, daß sie zunächst nur auf Errichtung neuer Anstalten Einfluß gehabt und dem Volke neue Bildungsstoffe zugeführt habe. Letzteres war Bibel, Katechismus, Gesangbuch; erstere waren die Schulen, deren Gründung und Emporbringung Luther sehr empfahl. Allein diese Tendenzen, wenn sie gleich beide im Geist der Reformation begründet waren, gingen doch in der Wirklichkeit weit auseinander. Wenn Luther Schulen empfahl, so hatte er nichts Anderes im Sinne, als gelehrte Schulen — die deutsche Volksschule entwickelte sich erst später aus kleinen Anfängen (s. darüber das Nähere in einem andern

Abschnitte) —; und wenn er auch bereits Geographie und Geschichte zum Unterricht empfahl, so standen doch auch ihm die klassischen Sprachen zu oberst an als die wesentlichen Vehikel und Elemente aller Bildung. Durch Melanchthon, den praeceptor Germaniae, ward diese Ansicht, der ohnehin damals von keiner Seite her widersprochen wurde, vollends dominirend, und wenn auch, ihrem eigenen religiösen Sinne folgend, Männer wie Sturm als Prinzip und Zweck aller Bildung die sapiens atque eloquens pietas bezeichneten, so war schon durch das Prädikat eloquens, das offenbar kein wesentliches Merkmal der pietas, sondern ihr sehr äußerlich ist, etwas gefordert, was nur durch die gelehrte Schule zu erreichen war. Auch bemerkt Baur (Grundzüge der Erziehungslehre, 2. Aufl. 1849, S. 53) richtig: „Woher sollte man jene Weisheit und Beredtsamkeit nehmen? Man wußte nichts Anderes, als sich der vom klassischen Alterthum überlieferten Muster zu bedienen. So wurde das sapere in der Kenntniß der Klassiker, das fari in der möglichsten Aneignung eines ciceronianischen Styls gesucht." Daß also die alten Sprachen fortwährend als einziges Bildungsmittel angesehen wurden, das hatte zunächst blos den Grund, weil man von Alters her kein anderes kannte, und weil die bedeutenderen Lehrer sich im Besitze der klassischen Gelehrsamkeit vollkommen geistig befriedigt fanden. Es war nicht ein bewußter, aus klaren Prämissen gewonnener pädagogischer Grundsatz, etwa die Erkenntniß, daß und warum die alten Sprachen das beste Bildungsmittel seien, sondern es war das verjährte und allerdings sich immer wieder bewährende Recht derselben, das man willig gelten ließ. Sobald aber vom Humanismus als Grundsatz oder System die Rede ist, verhält es sich anders. Der Humanismus nämlich stellt die Lehre auf, daß erstlich der Zweck aller Bildung die Humanität, die Entfaltung und Kultur des wahrhaft und rein Menschlichen sei, und zweitens, daß dieser Zweck durch die alten Sprachen am sichersten, ja ausschließlich erreicht werde, indem sowohl die formelle Kultur des Geistes, welche jenes Studium mit

sich bringe, als die Kenntniß des klassischen Alterthums, seiner Geschichte, seiner Charaktere, das Geistige und Ideale im Menschen herausbilde und ihn über die Gemeinheit des äußeren Lebens erhebe. Zu dieser Begründung des Sprachstudiums wurde man erst gezwungen durch den Gegensatz, der anfangs nur in einzelnen gewichtigen Männern — Montaigne, Baco von Verulam, Ratich, Amos Comenius — laut wurde, vom ersten Drittheil des vorigen Jahrhunderts an aber als allgemeine Zeitforderung mit Macht hervortrat. Erst durch den Realismus ward die alte Methode gezwungen, sich als System, als wohlbegründetes Prinzip geltend zu machen, d. h. eben als Humanismus. Dieser Realismus nun, der statt der Sprachen die Sachen, die Gegenstände der wirklichen Welt zum Inhalt und Zweck aller Bildung zu machen strebte, während in den alten Schulen auch der Betrieb von Mathematik, Geschichte und Geographie noch ganz in Unterordnung unter das Sprachstudium gehalten worden war, zeigt sich, nachdem die genannten Männer noch vereinzelt und wirkungslos denselben proklamirt hatten, zum ersten Mal in wirklicher Ausführung bei den Haller Pietisten. Francke trieb in seinen Anstalten Geschichte, Geographie, Physik, Botanik, die Anfangsgründe der Anatomie, Mathematik, Astronomie, mehrstimmigen Gesang; er sorgte für ein Naturalienkabinet, für Pflanzensammlungen, für einen Globus; ja, er nahm das Französische, und, was zuvor unerhört und den Stockphilologen ein Greuel war, das Deutsche (unter dem Titel: deutsche Oratoria) unter seine Lehrfächer auf. Während aber in Halle dieß Alles friedlich neben den alten Sprachen herging, so entwickelten sich daraus die spezifischen Realschulen, von welchen jene grundsätzlich ausgeschlossen waren. Der Prediger Christoph Semler in Halle, der mit Francke's Anstalten in Verbindung stand, hat, ohne allen Zweifel angeregt durch jene realistischen Bestrebungen in denselben, zum ersten Mal 1739 den Namen Realschule für eine von ihm errichtete Lehranstalt gebraucht (s. Raumer Gesch. d. P. II. S. 160, 162); ebenso waren

die Stifter der ersten Berliner Realschule 1747, Johann Julius Hecker und sein Nachfolger in der Direction derselben, Johann Elias Silberschlag, Schüler von Francke. (Unsere Realschulen verdanken somit ihren historischen Ursprung den Pietisten.) Allein man war damit keineswegs gemeint, das Sprachstudium überhaupt abzuschaffen; der Fortschritt bestand vielmehr darin, daß man die Berechtigung der verschiedenen Stände oder Volksklassen zu einer ihnen angemessenen verschiedenen Bildungsweise erkannte; das gelehrte Studium sollte nur dem Gelehrten, das realistische aber dem Geschäftsmann, dem Bürger zugeschieden werden. — Nun aber, als der Philanthropismus auftrat, ward dieses friedliche Abkommen durch einen Krieg auf Leben und Tod aufgehoben. Der Philanthropismus nahm den Realismus in sich auf, aber mit der neuen Prätention, daß die „gemeinnützigen Kenntnisse" einzig und allein als wahres Bildungsmittel anzusehen seien. In Dessau trieb man zwar noch Latein, aber nur aus Condescendenz gegen das Herkommen, gegen das eingewurzelte Vorurtheil; es sprach sich daneben stets unverhohlen ein wahrer Haß gegen alles gelehrte Studium irgend welcher Art, sofern es nicht einem unmittelbaren materiellen Zweck diente, also namentlich gegen philologische und theologische Gelehrsamkeit aus, so daß die Freunde der alten gelehrten Bildung sich mit allem Ernste dazu herbeilassen mußten, dieselbe gegen die Anklage der Neuerer als die wahre höhere Bildung zu rechtfertigen. Das geschah theils in freierer, namentlich satyrischer Form, wie z. B. der Göttinger Planck in dem pädagogischen Roman: „Spitzbart" die ganze Hohlheit und Geistlosigkeit der philanthropistischen Lehren geißelte; theils aber in wissenschaftlicher Weise; unter den Schriften letzterer Gattung nimmt die Abhandlung von Niethammer: der Streit des Philanthropismus und des Humanismus, Jena 1808, die erste Stelle ein, wiewohl sie den Fehler begeht, in ihrer Polemik den Philanthropismus nicht scharf genug von den Pestalozzi'schen Ideen zu scheiden, und darum Manches als Ausfluß des ersteren

behandelt, was erst den letzteren und somit einem anderen Prinzip angehört. Niethammer sagt gleich von vorn dem Philanthropismus eine derbe Wahrheit (S. 8), wenn er zeigt, wie die ganze ältere Pädagogik mehr für die Humanität als für die Animalität gearbeitet habe, und wie im Gegensatz gegen jenen das Ideale im Menschen pflegenden Humanismus, das neuere Erziehungssystem eigentlich Animalismus heißen müßte; übrigens möge man es immerhin Philanthropismus nennen, einmal weil es historisch zuerst im Philanthropin hervorgetreten sei, und zweitens, weil es als eine Wohlthat für die Menschheit angekündigt werde. (Später, S. 47, führt er an, daß sogar Einer, Namens Evers, ein Programm geschrieben: über die Schulbildung zur Bestialität, Aarau 1807, worin die Consequenz des Philanthropismus als bestialisch bezeichnet werde.*) Niethammer erkennt vollkommen an (S. 14), daß die alten Schulen immer mehr über dem bloßen Mittel — dem Sprachunterrichte — den wahren Zweck: die vollendetsten Meisterwerke der Kultur mit der Leichtigkeit, die der Genuß eines Kunstwerkes und die davon zu erlangende Bildung fordert, lesen und studiren zu können — vergessen haben; man habe die Sprachen nur um der Sprachen willen getrieben und es sei der ganze Unterricht nicht selten in ein mechanisches Wort- und Buchstabenwesen ausgeartet; dadurch sei der Sprachunterricht als eine nutzlose Last verhaßt geworden. (S. 183: „Nicht darin hat der Humanismus Unrecht, daß er die Menschenbildung zum ausschließenden Zwecke des Erziehungs-Unterrichts bestimmt, sondern daß er, seiner Grundtendenz ungetreu, geistige Berufsbildung mit Menschenbildung verwechselte und die Lehrlinge mehr zu Ge-

*) Wie auch die Bestialität des modernen Heidenthums, die pöbelhafte Frivolität, mit der sich dasselbe z. B. im Munde mancher Vertreter der Naturwissenschaft breit macht, mit dem, dem Humanismus in seiner historischen Bedeutung gegenüberstehenden Humanitarismus, zuletzt also mit Rousseau zusammenhänge, darüber vrgl. den Vortrag von Hundeshagen über innere Mission auf den Universitäten — in Gelzers Monatsblättern, 1855. Januarheft S. 16 ff.

lehrten als zu Menschen bildete.") Aber statt in den Schulen Zweck und Mittel in's richtige Verhältniß zu setzen, habe sich der Zeitgeist jene Fehler zu Nutze gemacht, um Allem, was nicht materiellen Werth hat, den Krieg zu erklären. „Der große Im„pulsator seiner Zeit," sagt Niethammer S. 15 ff., „ist Friedrich II. „In seinem Reich erhielt zuerst die deutsche Kultur eine vorherr„schende Richtung auf Industrie und Gewerbfleiß. Die Forderung „realer Nützlichkeit war jetzt an der Tagesordnung. Daher war „auch in der Erziehung, wie in der Religion, in der Philosophie, „im ganzen Umkreise der Geistesthätigkeit praktisch das allgemeine „Losungswort. Durch die glänzenden Vorzüge dieser Zeit — Er„schütterung des Aberglaubens, Freimachung des Denkens — wird „sich der Historiker nicht blenden lassen, dieselbe Epoche nicht zu„gleich als den Zeitpunkt zu bezeichnen, mit welchem der Erdgeist „seine verderbliche Herrschaft unter uns begonnen. Religion ward „Moralismus, Christenthum Eudämonismus, Philosophie Synkre„tismus und Materialismus, die Weltweisheit Erdweisheit, die „Wissenschaft Plusmacherei. Unter dem Namen Aufklärung begann „ein Haß gegen alles rein Geistige, Ideale." Dem Humanismus gegenüber ward stets behauptet (S. 163), er lehre nur Worte, nicht Sachen; man sah nicht ein, „daß was man für bloße Worte hielt, vielmehr Ideen waren; und daß (S. 174) geistige Dinge nicht in abstrakter Form, sondern in der Kunst der Rede darzustellen sind." „Eure mechanische Sachkenntniß kann das Gebrechen der leeren Wortkenntniß nicht heilen, sondern wird die Zahl der Gebrechen nur vermehren und beide sind in gleicher Verdammniß." — War auch der Fehler des Humanismus eine Einseitigkeit, so war es jedenfalls die edlere (S. 70). „Philanthropismus ist es (S. 52 ff.), wenn ihr aus kindischer Gespensterfurcht vermeidet, euern Kindern Gott, den unsichtbaren zu nennen, den Glauben an ihn zu nähren und zu pflegen; wenn ihr ihm die Welt der Phantasie, das eigentliche Jugendland, verschließet, wenn ihr nichts Angelegentlicheres wißt, als mit Beschauen eurer Kabi-

nete, bunter Vögel, Schnecken, Muscheln, Steine u. s. w. die ganze Unterrichtszeit auszufüllen, wenn ihr den Menschen dem Lehrling nur in einer anatomischen Tabelle weiset *) und ihn die Ribben zählen lasset, wenn ihr Faust's Gesundheitskatechismus mit dem christlichen vertauschet, wenn ihr auf der einen Seite hart gegen ihren Körper, sie in kaltem Wasser, Regen, Schnee und Eis umtreibet, um sie abzuhärten, als hätten sie in Lappland ihre Unterkunft zu suchen, auf der andern Seite übertrieben weich vor jeder geistigen Anstrengung ängstlich sie bewahret, die Elemente eiligst überspringet, damit das Kind nur nicht verdrießlich werde, in keiner Uebung eine Virtuosität, nichts Fleckenloses fordert, um nur das Kind nicht zu übler Laune zu reizen. Ihr haltet (S. 55 ff.) für Vernunft, was nur der aufgeregte animale Geist ist — der ψυχικὸς ἄνθρωπος. Der Humanismus verlangt (S. 78) nicht viele Unterrichtsgegenstände für den Bildungszweck, dafür muß der Lehrling in den wenigen Unterrichtsgegenständen bis zur höchsten Stufe der Kenntniß und Fertigkeit fortgeführt werden. Das hiezu geeignete Gebiet ist das klassische Alterthum, da nur dort die unleugbare Klassicität in allem Wahren, Guten und Schönen zu finden. Der Humanismus betreibt das Lernen als ernstes Geschäft, der Philanthropismus sucht es auf jede Weise zu erleichtern und zu versüßen. Der Humanismus geht successiv zu Werke, der Philanthropismus will alles Mögliche auf einmal geben. (S. 141: Die neue Methode erlangt nur durch eine künstliche Acceleration der Entwicklung der Lehrlinge den Schein, schneller zum Ziele zu führen.) Der Humanismus hat die Beschränkung auf wenige auserlesene Gegenstände dazu benutzt, dem Wissen und der Bildung der Lehrlinge in der kleinen Ausbreitung desto mehr Tiefe, Sicherheit und Vollendung zu

---

*) Niethammer hat hier vergessen, daß es Campe war, der die erste Seelenlehre für Kinder schrieb; freilich auch diese in mehr anatomischer als psychologischer Behandlungsweise.

geben; gegen den Philanthropismus ist zu sagen: in omnibus aliquid, in toto nihil.“

Aus dem Beigebrachten geht hervor, daß Niethammer den Humanismus, wenn er seinem eigenen Prinzip treu bleibt, unbedingt für das wahre, ächt pädagogische Bildungssystem erkennt; der nächste Grund dazu liegt in jener Klassicität des Alterthums überhaupt, wodurch das Ideale, das wahrhaft Humane im Menschen geweckt und genährt wird; ein zweiter Grund ist S. 246 ausgesprochen: „Weil der Mensch die geistige Beschäftigung am meisten scheut, und diese also den stärksten Entschluß fordert, ist es zweckmäßig, nicht nur überhaupt mit dem Lernen, sonach mit geistiger Beschäftigung, die Gewöhnung zum Geschäft anzufangen, sondern mit dem Schwereren des geistigen Geschäftes, indem der Geist von allem Sachwerk, das die Trägheit und Passivität des Geistes nährt, ganz entfernt und in das Gebiet der geistigen Objekte selbst eingeführt wird. Dadurch kömmt in das Geschäft der rechte Ernst; die Spielerei, die an das Sachobjekt sich immer leicht anhängt, fällt weg, der Lehrling muß zu ernster Arbeit sich bequemen, und wenn darin erst der Geist recht erstarkt ist, geht er mit voller Kraft zu jeder andern Arbeit über.“ Ein dritter Vertheidigungsgrund spricht zwar nicht die ausschließliche, sondern nur die fortdauernde Berechtigung humanistischer Pädagogik aus, wenn es S. 217 heißt: „Es ist das erste Gesetz in der Bildung des Menschengeschlechts, keinen Punkt einmal errungener Bildung untergehen zu lassen; es muß eine gründliche Kenntniß von den reichen Schätzen errungener Bildung der großen Nationen der Vorwelt mit Sorgfalt gepflegt und erhalten werden;“ — allein auch dieses Moment ist hier zu erwähnen, weil es zeigt, wie diese Controverse darauf führte, alle Gesichtspunkte scharf in's Auge zu fassen, die zur Erledigung des Streites, somit zu einer tieferen Begründung auch des Hergebrachten und zum wissenschaftlichen Bewußtseyn derselben dienten.

Nach dem Obigen nun stünde die Sache so, daß außer der

humanistischen Bildung eine andere eigentlich gar nicht denkbar wäre. Dagegen hat wohl auch Niethammer zugegeben (S. 206), daß man vor Allem — nicht den künftigen Beruf, sondern die Individualität des Lehrlings berücksichtigen müsse, indem es ein ganz verkehrtes Verfahren wäre, ein Talent für Ideelles mit Materiellem, ein Talent für Materielles mit Ideellem umzutreiben, wodurch höchstens eine Mittelmäßigkeit erreicht werden könne und der Schüler mit Unrecht und dem Wesen der freien Bildung zuwider gequält werde. Allein wenn nach S. 331 der Erziehungs-Unterricht vielmehr den künftigen Beruf, als dieser jenen bestimmen soll; wenn nach S. 119 Bildung des Geistes — formale Bildung — der Hauptzweck ist, dem erst das Materielle der Berufskenntnisse nachfolgen solle: so kann die Meinung doch am Ende nur die seyn, daß die klassische Bildung für Alle eigentlich die gemeinsame Grundlage seyn müsse. Damit war wohl viel, aber zugleich zu viel bewiesen. Denn sowohl die ganze weibliche Jugend als die Kinder der ärmeren Klassen sind von jener Grundbildung schlechthin ausgeschlossen; gibt es keine andere ideale oder formale Geistesbildung, als die klassische, — ist jeder andere Unterricht ein schlechthin materieller, so bleibt keine Wahl, alle, die nicht Gelehrte ex professo oder Staatsmänner werden wollen, fallen dem Philanthropismus in die Hände.

Während jedoch der Streit noch lebhaft geführt wurde, war bereits die deutsche Pädagogik in eine neue Phase eingetreten, die nicht nur das Problem — wie auch dem niederen Volke die formelle oder ideale Geistesbildung zu gut kommen könne, welche die höheren Stände an den klassischen Sprachen gewinnen — zu lösen, sondern auch im Allgemeinen die wissenschaftliche wie die praktische Vollendung der Pädagogik herbeizuführen versprach. Das war das Auftreten Pestalozzi's.

Die Persönlichkeit und Lebensgeschichte dieses Mannes ist so durchaus eigenthümlich und auch in ihren einzelnen Zügen so interessant, daß wir, wollten wir auch nur in schwachen Umrissen

das Bild zeichnen, dafür mehr Raum in Anspruch nehmen müßten, als der Zweck dieses Werkes erlaubt. Es ist aber dieser Theil der Geschichte des Erziehungswesens neuerdings theils durch Raumer, theils durch verschiedene Monographien sehr zugänglich gemacht, welche durch die Säcularfeier von Pestalozzi's Geburtstag (12. Jan. 1846) hervorgerufen wurden. Das Beste, was über ihn zu lesen, ist die Schrift von Blochmann: „Heinrich Pestalozzi, Züge aus dem Bilde seines Lebens und Wirkens ꝛc." (Leipzig, Brockhaus, 1846); wir halten diese Schrift für unentbehrlich für Jeden, der eine genügende Anschauung von dem Leben und Wirken des merkwürdigen Mannes gewinnen will, so wie natürlich ein gründlicheres pädagogisches Studium die genauere Bekanntschaft mit Pestalozzi's eigenen Werken erheischt.

Es ist nicht zu bestreiten, daß Pestalozzi wie keinem Andern das Verdienst einer durchgreifenden Erneuerung der Pädagogik in der Praxis und einer wesentlichen Vollendung derselben zur Wissenschaft gebührt. Nach Rousseau, nach Basedow blieben trotz allem Lärm die Volksschulen wie sie waren: von Pestalozzi war allmählig die Wirkung in jeder Dorfschule wahrzunehmen.*) Die Philanthropisten brachten Theologen und Pädagogen, und wahrlich nicht blos die schlechten unter denselben, gegen sich in Harnisch; auch Pestalozzi hat manch hartes Urtheil über sich und seine Ideen ergehen lassen müssen: und doch haben auch seine Gegner das Wahre und Wesentliche seiner Lehren aufgenommen und in's Leben eingeführt. Daß die Pädagogik als Wissenschaft schon durch den Philanthropismus höchst bedeutende Anregung und Vorschub erhielt, ist oben erörtert worden; aber während die Wissenschaft, die der Philanthropismus geweckt hatte, alsbald wider ihn sich kehren mußte, weil das eudämonistische Prinzip desselben so wenig als die völlig empirische Genesis der einzelnen pädagogischen Gesetze, die von Dessau ausgingen, der Wissenschaft genügen konnte:

*) Vergl. Harnisch, der jetzige Standpunkt des preußischen Schulwesens. S. 3.

so lag dagegen in Pestalozzi's Grundidee einer absoluten Methode, aus der alles Einzelne mit Nothwendigkeit sollte deducirt werden, und in seiner geistvollen und unermüdlichen Beobachtung der Natur im Kinde ein positiver Gehalt, den die Wissenschaft aufnehmen und verarbeiten konnte. Daher haben Herbart und Fichte sich ganz anders mit der Pädagogik und speziell mit der pestalozzischen Methode eingelassen, als dieß Kant trotz seinem Wohlwollen gegen den Philanthropismus mit diesem gethan hat. — Jener bedeutende Einfluß Pestalozzi's ist aber um so merkwürdiger, als er selber weder im Stande war, auch nur die kleinste Dorfschule ordentlich zu regieren, noch irgend eine seiner Ideen wissenschaftlich zu vermitteln und durchzuarbeiten. Das mußten Andere für ihn thun, und es ist doppelt zu beklagen, daß sein Mißgeschick ihn mit Schmid und Niederer in ein so falsches und verderbliches Verhältniß setzte, da gerade diese Beiden providentiell ihm zur Seite gegeben waren, jener, um Pestalozzi's Ideen praktisch zu verarbeiten zu allgemeinem Nutzen, dieser aber, um ihnen die wissenschaftliche Form und klare Durchbildung zu geben, der sie unleugbar fähig waren. — Wir haben nunmehr diejenigen Momente namhaft zu machen, in welchen sich der Fortschritt Pestalozzi's über die früheren Standpunkte hinaus kenntlich macht.

1. In der Opposition gegen das Bestehende harmonirt Pestalozzi, nur in einer durch lokale Anschauungen und individuelle Lebens-Erfahrungen veränderten Form, mit seinen Vorgängern; ebenso in dem Prinzip, daß die Natur in aller Erziehung maßgebend seyn soll; nach Pestalozzi ist „die Erziehungskunst die vom Menschen begriffene Natur." (Zoller, Pest. u. Rousseau, Frankf. 1851, S. 8.) Allein während Rousseau's Naturbegriff alles positiven Gehaltes entbehrt, während Basedow blos die Leichtigkeit der Aneignung, die Conformität eines Gegenstandes mit der subjektiven Neigung für das Merkmal des von der Natur Gebotenen, des Natürlichen hält: so hat dagegen Pestalozzi die Natur in ihrer Tiefe, in ihrem positiven Gehalt und Leben zu erforschen

und darauf seine pädagogischen Gesetze zu gründen gesucht. Wie er der leichtfertigen Oberflächlichkeit des Philanthropismus als ernster, auf den Grund gehender Forscher gegenübersteht: so steht er der Negalivität Rousseau's mit seinen positiven, höchster Entwicklung fähigen Resultaten nicht minder vortheilhaft entgegen.*)

2. Bei Rousseau hat jener negative Charakter die Folge, daß er das Prinzip für die Anwendung der pädagogischen Mittel, für die Zulassung und Reihenfolge der Unterrichtsgegenstände u. s. w. einzig und allein aus dem Gegensatze gegen das Bestehende nimmt. Weil zu seiner Zeit die körperliche Erziehung vernachläßigt, dagegen das Kind mit allerlei Wissenskram überladen ist: so muß nunmehr die körperliche Erziehung und Abhärtung die Hauptsache seyn; zu wissen braucht der Zögling blos, was er selbst gesehen

*) Interessant ist in der vorhin erwähnten Abhandlung von Zoller die Zusammenstellung S. 27. „Bei Beiden, Rousseau und Pestalozzi, geht der Mensch aus seinem ursprünglichen Naturzustand in den gesellschaftlichen über, für Beide ist der Naturzustand der glücklichere, der gesellschaftliche aber der unvollkommenere, die Quelle aller Uebel. Aber hier trennen sich die Wege Beider. Weil Rousseau in den gesellschaftlichen Verhältnissen nur Beschränkungen und Verschlimmerungen des menschlichen Daseyns sieht, verlangt er Umkehr zum Naturzustand; Pestalozzi dagegen erkennt die Nothwendigkeit an, nicht rückwärts, sondern vorwärts zu gehen. Die Erfahrungen, die der Mensch im gesellschaftlichen Zustande macht, müssen ihn von dem Irrthum und dem Unwerthe seiner thierischen Natur überzeugen und dadurch zur Anerkennung des sittlichen Rechtes hinführen, müssen in ihm die Pflicht zum Bewußtseyn bringen, alles Verderben der thierischen Natur und der gesellschaftlichen Verhärtung in sich selbst auszulöschen und zu vertilgen. Rousseau's Ansicht von der Verdorbenheit der gesellschaftlichen Verhältnisse führt zu einer äußerlichen politischen Revolution: Pestalozzi verlangt eine innerliche, sittliche Umbildung, damit ein sittlicher Geist die Verhältnisse durchdringe, die ohne diesen höheren Geist nur Produkte der Selbstsucht sind. — Bei Beiden ist das Ziel der Entwicklung des Menschengeschlechtes eine Rückkehr zu seinem Naturzustande: bei Rousseau ist dieser Zustand ein realer, der bei den Naturvölkern des Erdballs noch existirt, und die Rückkehr zu demselben wird vermittelt durch Negirung alles dessen, was uns aus diesem Naturzustande herausbrachte; bei Pestalozzi ist dieser Naturzustand ein ideeller, in der Wirklichkeit nicht existirender, und die Rückkehr zu demselben ist vermittelt nicht durch Negirung der ihm scheinbar entgegenstehenden Elemente, sondern durch ihre sittliche Durchbildung.“

hat; wenn auch Anderweitiges ihm beigebracht werden soll, was jedenfalls sehr spät erst gestattet und eigentlich dem Ermessen des Zöglings anheimgegeben wird: so ist dafür überall kein Prinzip vorhanden; es herrscht die reine Willkür, blos jene Negation ist überall das regierende. Bei Basedow ist eine Prinziplosigkeit entgegengesetzter Art; was gerade im weltbürgerlichen Leben von Nutzen seyn kann zu wissen oder zu können, das soll gelernt werden; und jedes Einzelne auf die möglichst leichte und angenehme Weise. Bei Pestalozzi dagegen kommt statt dieser Zerfahrenheit Alles aus Einem. Sowohl die Fächer des Unterrichts selbst als die Art ihrer Behandlung stehen nach Pestalozzi's Idee unter Einem, aus der Menschennatur genommenen Gesetze, das in Ifferten schlechthin „die Methode" genannt wurde. Diese Gesetze, wie Pestalozzi sie erkannte, sind — wenn wir das viele Unwesentliche, was sich mit einmischte und die Darstellungen seiner Lehre vielfach so unklar machte, ausscheiden, folgende: 1. Es müssen alle pädagogischen Funktionen organisch verbunden seyn und einheitlich wirken, es muß also namentlich alles Unterrichten zugleich sittlich wirken, indem es auf die geistige Gesammtkraft wirkt, und ebenso muß alles Mechanische geistbildend betrieben werden. 2. Man muß in Allem auf die Elemente zurückgehen, diese aber so ordnen und in der Ausführung so behandeln, daß nirgends die kleinste Lücke übrig bleibt. 3. Die Grundkraft ist die Anschauung, von der Alles ausgehen muß; ihr gegenüber steht aber die Nothwendigkeit der Uebung, um das, was zuerst durch Anschauung im Geiste aufgenommen ist, durch selbstthätiges Ueben sich unverlierbar zu machen. — Müssen wir hierin einen Ansatz zu wissenschaftlicher Construction erkennen, so ist freilich die Trias von Form, Zahl und Wort, die ebenfalls zu den Grundgesetzen der pestalozzischen Methodik gerechnet worden ist, und in deren Aufstellung sich allerdings jenes Streben nach Einheit, wenigstens nach Zurückführung der Stoffmasse auf einfache Grundlagen deutlich ausspricht, in Wahrheit doch nichts weiter, als ein willkürliches Herausgreifen.

3. Die Philanthropisten redeten zwar oft davon, es sei Zweck und Aufgabe der Erziehung, alle die Anlagen, die im Menschen vorhanden, zur Entwicklung zu bringen. Allein das war in ihrem Munde mehr nur eine Phrase, die man wohl gelegentlich anwendete, während die eigentliche Tendenz nicht diese subjektive Ausbildung und Vollendung, sondern die Ausrüstung des Subjekts mit materiellen Kenntnissen zum materiellen Gebrauch im Leben war. Hierin bildet Pestalozzi den bestimmtesten Gegensatz zu ihnen. Materielle Kenntnisse waren ihm nicht das Wesentliche, sondern die subjektive Vollendung des Menschen nach Geist und Gemüth, dasjenige, was man die formelle Bildung zu nennen pflegt. Denn ihm stand fest, daß wenn diese formelle Bildung erlangt sei, die materiellen Kenntnisse vom Zögling ohne Schwierigkeit selbst angeeignet werden. Durch die geistige Gymnastik, welche die Methode vorschrieb, sollte der Geist des Zöglings innerlich so erstarken, daß er hernach jeder Wissenschaft und Kunst sich frei und selbstständig würde bemächtigen können. („Die Methode" — sagt Zoller in der Monographie über Pestalozzi und Rousseau S. 10 — „geht auf positive Belebung des Guten, sie arbeitet gegen die Schwäche durch Vermehrung der wirklich vorhandenen Kraft, gegen den Irrthum durch die Entwicklung der inwohnenden Keime der Erkenntniß, gegen die Sinnlichkeit durch Stärkung des Geistes.") — Kraftbildung war daher ein Schlagwort der pestalozzischen Schule. Hiemit stand sie Rousseau viel näher als den Philanthropisten; aber während Rousseau die physische, intellektuelle und sittliche Kraft einzig dadurch bilden will, daß er als Erzieher sie gewähren läßt, daß er passiv sich verhält, ihrem Wachsthum zusieht, und blos äußerlich beobachtend und unmerkbar verhütend den Zögling begleitet: so lehrt Pestalozzi, daß die Erziehung eine Kunst ist, weil sie in konsequenter und geschickter Anwendung derjenigen Mittel besteht, die zwar aus der Natur genommen sind, aber die doch erst erforscht und eingeübt seyn müssen, um wirksam gebraucht zu werden.

4. Während aber hiernach die Erziehungskunst nur als das Vorrecht einzelner Begabten und in die Geheimnisse der Methode Eingeweihten erscheinen könnte, so war es vielmehr Pestalozzi's Hauptgedanke, die Wohlthat methodischer Erziehung Allen im Volke zu gute kommen zu lassen, da ja eine Regeneration des Volkes von unten herauf und von innen heraus von ihm beabsichtigt wurde. Wie er sich deßhalb in seiner ersten Periode, wo seine Ideen noch weniger klar herausgearbeitet, aber auch noch nicht durch fremde Einflüsse verunreinigt waren, den Armen, ja den Aermsten, Verwahrlosesten zuwandte, und mit der aufopfernden Treue einer Kindsmagd seine Bettelkinder pflegte, — wie er auch in der spätern Zeit, da der Glanz seiner Anstalt in Ifferten schon zu erbleichen begann, den Plan einer Armen-Anstalt sowohl in Ifferten als nachher auf dem Neuhof wieder aufnahm, ohne jedoch damit zum Zwecke zu kommen: so wollte er seine Methode in jede Wohnstube verpflanzen; sie sollte so präparirt werden, daß das einfältigste Bauerweib im Stande wäre, ihre Kinder methodisch zu erziehen. Dieß wünschte er nicht darum nur, weil ja doch auf keinen Fall alle Kinder in der Welt hätten in besondern Anstalten untergebracht werden können, sondern darum, weil er die sittliche Bedeutung, die geheime Macht, den unersetzbaren Werth des Familienlebens, der Wohnstube erkannte; seine Institute sollten nicht lehren, daß die Kinder aus der häuslichen Umgebung, aus dem natürlichen Boden, worin ihr Leben wurzelt, herausgenommen und in künstliche pädagogische Gewächshäuser verpflanzt werden müssen: sie sollten nur das Muster abgeben, wornach gerade die häusliche Erziehung einzurichten sei. Beides, die Liebe zu den Armen und die Hochschätzung der Wohnstube, zeichnet Pestalozzi sehr vortheilhaft vor den Früheren aus. Die Philanthropisten führten wohl das Heil des Volkes im Munde, es war ihnen auch Ernst damit, aber sie brachten es mit ihren Erziehungs-Anstalten doch nur so weit, daß die Reichen ihre Söhne ihnen übergeben konnten, denn die Pensionen waren theuer. Vor der Wohnstube hatte Basedow

um so weniger Respekt, als er selbst in seiner Jugend den Segen des Familienlebens zu genießen nie das Glück gehabt hatte; das Philanthropin sollte vielmehr Rettung aus dem Elend der häuslichen Erziehung bieten. Noch weniger kann Rousseau in dieser Hinsicht mit Pestalozzi in Vergleich kommen; nach seinem System konnte höchstens ein reicher Sonderling seinen Knaben erziehen lassen;*) und während die Philanthropisten in ihren Anstalten doch noch eher einen gewissen Schein oder Nachklang des Familienlebens herstellen konnten, was z. B. in Campe's Robinson aus der Führung der eingeflochtenen Gespräche zwischen Vater, Lotte, Fritzchen, Johannes u. s. w. als Absicht Campe's hervorleuchtet, und was in der wirklichen Praxis noch am ehesten in Schnepfenthal unter Salzmanns Leitung gelang: so ist dagegen Rousseau's Ideal der Hofmeister, der den Zögling von seiner Familie gänzlich isolirt und ebenso mit dem Zögling auf einem ganz anderen Fuße lebt, als Pestalozzi mit seinen Kindern auf dem Neuhof und in Stanz lebte.

5. Endlich ist es von Bedeutung, daß Pestalozzi, wie Keiner vor ihm, es vermocht hat, demjenigen Stande, für welchen Unterricht und Erziehung Sache des Lebensberufes ist, zumal auch den Lehrern an den Volksschulen einen idealen Schwung zu geben, ihnen ein hohes, begeistertes Bewußtseyn von der Größe und Wichtigkeit ihres Berufes beizubringen. Rousseau konnte das nicht, er wollte es auch nicht; Schule und Schullehrer waren für ihn Erzeugnisse einer verdorbenen und verderblichen Cultur, zu nichts gut, als um abgeschafft zu werden. Die Philanthropisten wären eher dazu befähigt gewesen; von einem ihrer Häupter, dem Domherrn von Rochow, wurde oben bereits erwähnt, daß er sich der Schulen angenommen und sie in philanthropistischem Geiste zu

---

*) Man vergleiche z. B. die übrigens wenig gelungene Apotheose, welche Klinger (Werke Bd. VIII.) in einer Art von Roman unter dem Titel: „Geschichte eines Deutschen der neuesten Zeit," der Rousseau'schen Erziehungsweise widmet.

reformiren gesucht habe. Allein so begeistert sie selbst, vor Allen Basedow, für den Erzieherberuf als den höchsten und edelsten von allen waren: es standen doch ihre Neuerungen in einem zu feindseligen Verhältniß zur bestehenden Schulpraxis, es war auch jenes Weltbürgerthum, dem sie dienten, und in dessen Licht alle nationalen und konfessionellen Unterschiede verschwinden sollten, etwas zu abstraktes, — andererseits aber war auch das Personal des Lehrerstandes im Ganzen noch zu wenig höher gebildet, noch zu sehr mit dem Volksleben verwachsen, als daß dasselbe, auch wenn es von jenen Neuerungen dieß und jenes erfuhr, mehr zu thun gewußt hätte, als dieselben wie andere Kuriosa anzustaunen. Nur die Regierungen ließen sich bestimmen, allerlei Verordnungen ausgehen zu lassen, die die Farbe des Philanthropismus trugen — Begeisterung aber läßt sich bekanntlich durch kein Regierungsblatt einflößen —; und statt des Schulstandes waren es rationalistische Pfarrer, die sich dem pädagogischen Aufklärungszuge hingaben; die Masse der Lehrer betrieb das Schulgeschäft nach wie vor im Ganzen ziemlich handwerksmäßig. Auch war damals noch entfernt nichts dafür gethan, daß die Lehrer in größeren Versammlungen sich als ein Stand, als Korporation hätten fühlen gelernt; jeder stand isolirt auf seinem Posten, hatte mit Niemand zu verkehren als mit seinem Pfarrer und Superintendenten, mehr noch mit seiner Gemeinde, dann und wann mit einem Kollegen: auch diese Lage der Lehrer, wie ihr höchst kärgliches Einkommen, half dazu, sie vor aller Begeisterung, vor allen hohen Ideen so ziemlich sicher zu stellen. Nur Männer von der Gesinnung Speners und Francke's, die zugleich durch Reichthum an Kenntnissen und Gaben über die Mehrzahl ihrer Kollegen hervorragten, wußten ihr Amt aus idealerem Gesichtspunkte zu betrachten, sie erkannten sich als berufene Mitarbeiter am Reiche Gottes, als Hirten, denen Christus seine Lämmer anvertraut hat,*) und trugen

*) Vgl. die Abhandlung des Verfassers über „Poesie im Schulamt und im Schulleben," Südd. Schulbote 1851, Nr. 5, S. 34.

so ein Bewußtseyn in sich, das sie vor dem Handwerksgeiste bewahrte. Aber das waren verhältnißmäßig wenige. Nun aber begann eine neue Aera für sie. Seit Pestalozzi tritt der Schullehrerstand als Stand auf; der Lehrer erkennt sich als Menschenbildner, als einen der wichtigsten Faktoren im Leben des Volkes, als den Baumeister, der den Grund legen muß, worauf das Gebäude des Volks- und Staatswohles am Ende ruht.*) Dieses höhere Bewußtseyn haben die Pestalozzianer in seiner ganzen Fülle in sich getragen; daß aber dasselbe von ihnen aus in den gesammten Schulstand eindringen konnte, muß verschiedenen zusammenwirkenden Ursachen zugeschrieben werden. Der Glanz der pestalozzischen Unternehmungen fiel in die Zeit, da in Deutschland unter der Schmach und der tiefsten Erniedrigung die Idee wach und laut wurde, daß das deutsche Volk nur durch eine innere, sittliche Regeneration sich von seinem Falle wieder erheben könne; hiedurch ward man von selbst auf eine Reform der Erziehung geleitet, und die Ansichten wie die Erfolge Pestalozzi's machten es vielen der edelsten deutschen Männer glaubhaft, was Fichte der deutschen Nation predigte: daß das Heilmittel in der pestalozzischen Erziehungsweise gegeben sei. Das hatte die Folge, daß eine große Zahl von tüchtigen Pädagogen, nachdem sie in Ifferten die Weihe empfangen, nun schnell in ihren Heimathländern die dort gehörten Lehren verbreiteten; man rief die Lehrer zu Conferenzen zusam-

---

*) Wolfgang Menzel sagt in seiner Rec. der ersten Auflage dieses Werkes (Lit.Bl. 1852, Nr. 83): „Die neuen Erzieher wurden wie Welttheilande, Entdecker von Panaceen und Begründer neuer Menschheits-Aeren begrüßt, durch allerhöchste Protektionen aufgemuntert, bei der Erziehung von Thronfolgern zu Rathe gezogen . . . In dieser närrischen Zeit konnte sogar Rußland ein Ministerium der Volksaufklärung errichten. Im protestantischen Deutschland griff der Pestalozzismus am tiefsten ein, weil er hier am wenigsten Kirche, am meisten Aufklärungs- und Neuerungssucht vorfand.“ — Um den preußischen Schulrath Zeller sammelten sich in Königsberg Lehrer und Geistliche, die nicht blos hören und zusehen wollten, sondern (s. Lange, Erinnerungen aus meinem Schulleben, S. 58 f.) sogar selbst die Rolle von Schuljungen übernahmen und als solche alle Uebungen mitmachten.

men, um sie rasch in der neuen Pädagogik zu unterrichten, und es eröffnete sich mit alle dem eine dreifache Quelle, woraus sie ihre Begeisterung, ihr Hochgefühl schöpften. Erstlich ward ihnen von oben her kund gegeben, welch wichtige Männer für den Staat und das Volk sie seien, wie hätten sie es nicht glauben sollen? Zweitens weckten jene Versammlungen das Standesgefühl in ihnen, sie lernten sich selber als eine Macht anschauen. Und drittens drang neben allen Kleinlichkeiten, in denen man den pestalozzischen Geist sich angeeignet zu haben wähnte, doch auch in der That etwas von seinem wirklichen Geiste, von seiner Liebe und Hingebung, wie von dem tiefen Gehalt seiner wahren Ideen zu den empfänglichen Gemüthern durch.

Alles dieß macht es erklärlich, warum Pestalozzi als der Vater der neuern Pädagogik, namentlich in ihrer wissenschaftlichen Vollendung, angesehen werden darf; und nimmt man seine Persönlichkeit und seine Lebensschicksale dazu, so kann man wohl sagen, er sei der Märtyrer und Schutzheilige der Pädagogen. Daß nicht alsbald die ganze pädagogische Welt zu seiner Fahne schwor, war natürlich, zumal da seine Anhänger im Anpreisen der Methode und im Herabsetzen alles dessen, was nicht von Ifferten ausging, alles Maaß überschritten. Männer, welche überhaupt der Schule nicht die hohe Bedeutung zuschrieben, die sie seit Pestalozzi sich selbst vindicirte, wiesen die Ueberschätzung der pädagogischen Thätigkeit eben so mit Satyre zurück, wie denen, die eine klassische Bildung besaßen, die pädagogischen Mittel der neuen Schule kleinlich und armselig erschienen. So hat Christmann in einer mit Geist geschriebenen „Metakritik"*) bei aller Anerkennung des „vielumfassenden Wohlwollens gegen die Menschheit, das der allgemeinen Humanität und Glückseligkeit schon zum Voraus Altäre und Pagoden baut" (S. 20), dennoch nachdrücklich gegen die Prätention der Pestalozzischen Schule protestirt,

*) Der vollständige Titel ist: „Versuch einer Metakritik der Weltverbesserung, oder ein Wort über Pestalozzi und Pestalozzismus." Ulm 1812.

durch eine neue Erziehungsmethode die Welt zu reformiren — indem die Welt erstlich viel vernünftiger sei, als Pestalozzi wisse („die Menschheit sei hinter seinem Rücken groß geworden, ohne daß die Entfaltung ihrer Anlagen erst eines pädagogischen Nußpickers bedurft hätte," S. 16); indem zweitens „jeder Mensch von selber das werde, wozu er geschaffen sei, ja die meisten großen Männer nicht durch ihre Lehrmeister, sondern troß ihren Lehrmeistern ihre Bildung sich erworben haben, derjenige aber, der nichts weiter sei, als wozu ihn sein Schulmeister gemacht habe, in der That noch wenig sei." Diese Opposition traf freilich nicht blos Pestalozzi, sie mußte das Selbstgefühl aller Pädagogen unangenehm berühren, und blieb darum fast unbeachtet. Aber auch die Pädagogen vom Fache, wie Niemeyer und Dinter, tadelten es, daß Pestalozzi's Schule vieles als nagelneue Erfindung ankündige, was man längst gewußt, und daß durch die starre Consequenz in Anwendung ihrer pädagogischen Grundsätze und Mittel am Ende für den Lebenszweck wenig erreicht werde. Ja selbst diejenigen, welche in Pestalozzi wirklich den Reformator der Erziehung verehrten, wie Herbart und Fichte, forderten doch wesentliche Modifikationen, gleichsam eine Ablösung der Windeln, in welche das System unter den Händen des Meisters noch eingebunden lag. Ueberhaupt kann man sagen: nachdem durch die ersten Apostel Pestalozzi's — wie z. B. durch Zeller — seine Ideen in Deutschland verbreitet waren, begann der deutsche Geist sogleich seine theils weiterbildende, theils umgestaltende und beschränkende Arbeit an denselben, und nach der Richtung, in welcher dieß geschah, lassen sich die noch bestehenden verschiedenen Richtungen in unsrer Pädagogik bezeichnen, während ihnen allen der Ausgangspunkt, der in Pestalozzi gegeben war, gemeinsam ist.

Ehe wir jedoch hienach unter den derzeitigen Hauptgestaltungen der Pädagogik uns orientiren, müssen wir uns nach einer oben verlassenen Spur erst wieder umsehen. Unter dem Lärm, den die neuen Erziehungs-Ideen seit Rousseau in der Welt ge-

macht, hatte man sich wenig mehr darum gekümmert, ob und in welcher Weise die von Francke eingeschlagene Richtung daneben noch fortgeführt werde? Keinerlei Aufsehen wurde von dieser Seite erregt; der Pietismus mischte sich nicht in die Händel, die die Pädagogen mit den Orthodoxen von der Art des Hauptpastor Götze in Hamburg hatten; und so wurde er ignorirt, jedoch ohne daß er inzwischen gefeiert hätte. Das Haller Waisenhaus fand Nachkommenschaft; wie E. G. Woltersdorf schon als Prediger in ähnlicher Weise, wie Francke, sich der Jugend angenommen hatte, so erblühte unter ihm das Bunzlauer Waisenhaus (seit 1754); auch hier aber ist noch der merkwürdige Bund zwischen Pietismus und Realismus in der Pädagogik sehr deutlich zu erkennen; macht es doch auch die Stiftungs-Urkunde des genannten Hauses*) den Handwerkern und Künstlern in Bunzlau zur Pflicht, „daß sie ihre Meisterstücke, Kunstgriffe und was sonst Sehenswürdiges bei ihren Arbeiten vorfällt, den Praeceptoribus und Schülern des Waisenhauses auf Erfordern gern und willig zeigen." Ebenso bemerkenswerth ist aber, daß selbst in der Brüdergemeinde zu Herrnhut die pädagogischen Zeitideen sich mit dem ausgebildetsten Pietismus zu verbinden suchten. Letzterer prägte sich deutlich und in seiner spezifisch Herrnhutischen Weise darin aus, daß, wie sich die Geschichtschreibung der Gemeinde ausdrückt**), „nachdem kaum das Feuer der Liebe Jesu in der Gemeine recht ausgebrochen war, auch die Herzen der Kinder davon entbrannten und für sie eine selige Heimsuchungszeit begann, die herrliche Früchte trug." Dieß geschah 1724 und noch mehr 1727; es kam z. B. ein außerordentlicher Gebets- und Bußtrieb in die Kinder, sie hielten Zusammenkünfte, warfen sich auf Bergen und in Gebüschen nieder und beteten um ihr Seelenheil; was alles Zinzendorfs eigenen Erziehungs-

*) S. Stolzenburg Geschichte des Bunzlauer Waisenhauses, Breslau 1854. S. 54.

**) „Gedenktage der erneuerten Brüderkirche," Gnadau 1821. S. 142 ff.

ideen*) genau entsprach. Neben diesen aber enthält eine von Bischof Layritz verfaßte Schrift: „Betrachtungen über eine verständige und christliche Erziehung der Kinder“ (Barby 1776) ungemein Vieles, was der Philanthropismus damals eben predigte; namentlich auch (S. 153. 157.) die Forderung realistischer und sogar (S. 187.), wenigstens in Bezug auf die Verfassung der Brüdergemeinde, einer Art politischer Bildung. Wie aber die Brüdergemeinden bis heute sich vornemlich auch angelegen seyn lassen, durch Erziehungs-Institute in weiterem Kreise zu wirken: so ging dagegen im vorigen Jahrhundert der württembergische Pietismus auch hierin bei aller Verwandtschaft mit Halle und Herrnhut dennoch selbstständig seinen Weg. Wie ehrwürdig steht der große Johann Albrecht Bengel vor uns als Lehrer und Erzieher der Alumnen in seinem Kloster! Wie steht bei ihm mit dem entschiedensten christlichen Erziehungsprinzip eine Humanität im Bunde, die der Kindesnatur ebenso wie der Wissenschaft volle Rechnung trägt! (S. Bengels Leben von Burk, S. 46 ff. 466 ff. 486 und 68.**) Insbesondere aber repräsentirt sich die pädagogische Seite dieser württembergischen Richtung in Flattich, jenem originellen Pfarrherrn, der lange blos in der mündlichen Tradition des württembergischen Volkes fortlebte, bis Dr. Barths „süddeutsche Originalien“ ihn auch in weitere Kreise einführten;

*) Vgl. darüber z. B. seine Biographie von Varnhagen v. Ense. S. 125. Knapps Anhang zu Zinzendorfs Liedern S. 341.

**) Daß selbst Oetinger für diese Gestaltung der Erziehungs-Idee nicht unfruchtbar und unbedeutend ist, hat Verfasser in einer Abhandlung über ihn im südd. Schulboten 1855 Nr. 1 ff. darzuthun versucht. Ein andres Glied in dieser Kette württembergischer Theologen, Philipp David Burk, hat in seine „Sammlungen zur Pastoraltheologie“ (Tübingen 1771 u. 73) wenigstens Bengels kurzen Aufsatz „von Erziehung der Kinder“ (II. S. 900) und einen kleinen Abschnitt „über das Verhalten gegen Schuldiener“ (I. S. 473) aufgenommen. — Nicht uninteressant ist auch in pädagogischer Hinsicht das Leben und Wirken des in dieselbe Reihe gehörigen Pfarrers Hahn, des berühmten Mechanikers (Schwiegersohn Flattichs), der z. B. seinen Confirmanden nach dem Religionsunterricht öfters eine von ihm erfundene kleine Dampfmaschine (ums Jahr 1780) und ähnliche seiner Arbeiten zeigte, was uns an das oben von Francke und Woltersdorf Erwähnte erinnert.

— ein Pädagog, der nichts drucken ließ, aber was er in seinem langen Erzieherleben lernte und anwandte, in Tagebüchern niedergelegt hat, aus welchen im süddeutschen Schulboten seit einer Reihe von Jahren Auszüge von Vaihinger mitgetheilt werden. Diese Männer reden eine ganz andere Sprache als die damaligen pädagogischen Propheten; aber selbst von den Hallensern und ihren pädagogischen Ausläufern weichen sie dadurch bedeutend ab, daß sie, ohne darum Realien und Muttersprache zu verachten, doch ganz entschieden zu humanistischen Grundsätzen sich bekennen (z. B. Flattich a. a. O. 1852. S. 136. Nr. 120). Eine Schule haben sie nicht gestiftet; aber, wie von Francke für Nord- und Mitteldeutschland, so ist von jenen Württembergern für ihr engeres Vaterland ein Same von christlichen Schulmännern ausgegangen, die in aller Stille ihres Berufes warteten, von den Bewegungen, die der Pestalozzismus hervorrief, wohl zu lernen suchten, aber sich an keine Tagesmethodik verkauften. Und dadurch ward es möglich daß, während ein Theil unserer Pädagogen gerade die negative Seite des Philanthropismus und Pestalozzismus festhielt und weiter verfolgte, so daß er am Ende ziemlich wieder auf Rousseau's Standpunkt sich findet, ein andrer Theil das, was dort noch fehlte, und worin eben der Irrthum lag, ergänzte, und den Gewinn, den die ganze Arbeit des Jahrhunderts gebracht, mit ächt christlichem Geiste zu verbinden und durch diesen zu läutern wußte. Als ein Nachbild Francke's nach Pestalozzi darf wohl Zeller in Beuggen betrachtet werden, dessen „Lehren der Erfahrung" und „Beuggener Monatsblätter" für den christlichen Lehrstand einen wichtigen und wirksamen Vereinigungspunkt bildeten. So ist denn auch der wichtigste Gegensatz, der in der Gegenwart auf diesem Gebiete ins Auge fällt, der zwischen einem Radikalismus, dem alles Christliche in seiner ungeschminkten biblischen Wahrheit und in seiner historischen, kirchlichen Form zuwider ist, der darin nur Obscurantismus und Despotismus sieht, und zwischen einer Pädagogik, die ihr Objekt und ihre Aufgabe nur in christlichem

Sinne faßt.*) Die mancherlei Schattirungen, die auf beiden Seiten möglich sind, tragen wesentlich nichts aus.

Jedoch ist damit die wissenschaftliche Form, die nach obiger Geschichte der Entwicklung des pädagogischen Denkens und Arbeitens nunmehr diesem Stoffe vollkommen gebührt, wozu er vollkommen präparirt ist, noch nicht näher bestimmt, und wir müssen die verschiedenen wissenschaftlichen Standpunkte, von denen unser Gegenstand behandelt werden kann, und behandelt worden ist, erst sondern.

Voran muß das Bekenntiß gestellt werden, daß die Pädagogik nicht eine selbstständige wissenschaftliche Basis hat, sondern ihre Fundamente durchaus von einer andern, selbstständigen Wissenschaft sich muß geben lassen. Die Anthropologie muß ihr das Wesen ihres Objektes, des Zöglings aufschließen; die Ethik ihr das Ziel bestimmen, zu dem sie den Zögling führen soll. Der Pädagog wird zwar am besten in der Lage seyn, anthropologische Beobachtungen anzustellen und somit auch seinerseits der Anthropologie, der Psychologie Dienste leisten; aber diese Beobachtungen wissenschaftlich zu ordnen, zu begreifen, das kann er nur von der Wissenschaft selbst lernen, die den Menschen überhaupt, nicht ein blos pädagogisches Interesse, zum Gegenstande hat. Ebenso kann der Pädagog auch von dem sittlichen Erziehungszwecke seine eigene Ansicht haben, aber sie fällt nothwendig unter das Urtheil der der Wissenschaft, die die sittlichen Zwecke, und demgemäß auch die Mittel dazu, im Allgemeinen zu entwickeln hat. Es war daher immer ein Irrthum, wenn man die Pädagogik zur durchaus selbstständigen Wissenschaft erheben, ihr z. B. eine eigene Fakultät auf den Universitäten vindiciren wollte. Jene beiden aber, Anthropologie und Ethik, sind selbst wieder Theile eines größern wissenschaftlichen Gebiets; und hier kommt es nun ganz darauf an, ob,

*) Ein andrer Gegensatz, der jetzt wieder neu hervortritt, nämlich der zwischen evangelischer und katholischer Pädagogik, wird uns später an geeigneterem Ort beschäftigen.

da sowohl die Theologie als die Philosophie beide in sich begreift, der Pädagog sein Fach als Theolog oder als Philosoph betreibt. Beide haben gleiches Recht, und es kann nur der Sache dienen, wenn von beiden Seiten aus das Feld bearbeitet wird; je gründlicher und wahrer beide verfahren, um so gewisser werden sie in wesentlichen Dingen zusammentreffen müssen. Es hat auch thatsächlich an Bearbeitung von beiden Standpunkten aus nicht gemangelt. Die Theologen, während sie früher zwar häufig Pädagogen wurden, aber — vide Basedow, Salzmann, Campe, Pestalozzi — nur in Folge innerer Abkehrung von der Theologie, haben auch ohne diesen Abfall, vielmehr gerade im Zusammenhange mit ihrer theologischen Richtung, sei diese nun rationalistisch, wie bei Dinter, oder mehr eklektisch und rationalisirend, wie bei Niemeyer, Denzel, Riecke, oder positiv kirchlich, wie bei Harnisch, Stern, Blochmann, Bormann, Goltzsch, Stockmayer, Völter, Thilo, von katholischer Seite Dursch, Stapf u. a. m., der Pädagogik ihre Thätigkeit zugewendet; und auch Solche, die sich nicht speziell hierauf legen, werden namentlich durch die Ethik, wie Rothe, Hundeshagen u. a. auf die pädagogischen Grundfragen geführt. Dieß ist auch der Zusammenhang, in welchem Schleiermachers Erziehungslehre mit seiner Theologie steht; sie ist ein Ausläufer seiner Ethik, freilich streng genommen mehr seiner philosophischen als seiner theologischen Ethik. Andererseits erkennt man auch bei solchen, die in selbstständiger und mehr praktischer Weise Pädagogik treiben, wie Curtman, Kellner, Grube u. a. doch immer einen bestimmten Hintergrund sittlicher und religiöser Grundsätze, die, sobald sie wissenschaftlich gefaßt würden, auf irgend einen theologischen Standpunkt zurückleiten müßten.

Unter den Philosophen gebührt — nachdem Kant nur in Andeutungen und zufälligen Bemerkungen, Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation auf das Erziehungswesen als ein Objekt der Philosophie hingeleitet hatten — vor allen der Herbart'schen Schule die Ehre, nach dem Vorgange des Meisters diese Wissen-

schaft am fleißigsten bearbeitet zu haben. Arbeiten, wie die von Strümpell (die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte und Herbart, 1843), namentlich aber (außer einigen kleineren von Ostermann, Miquel ꝛc.) die „allgemeine Pädagogik" von Waitz sind sehr werthvolle Beiträge; und wenn (s. pädagogische Blätter von Kern, 1854, Juliheft) von andern Herbartianern neuerlich ein pädagogischer Determinismus angekündigt wird, der, gegründet auf eine mathematische Construction der Psychologie, „die den Willen bewegenden Kräfte in den Vorstellungen finden lehrt, eine totale Revolution in Moral, Politik und Pädagogik hervorbringen soll" (wie man auf ein Naturproduct künstlich einwirken, seine immanenten Kräfte rationell, aber wieder mit der Sicherheit eines Naturprozesses bestimmen kann, so soll dieselbe Einwirkung auf den Willen möglich seyn und gelehrt werden): so ist dieß dem Sinne des längst verewigten Meisters nach sehr bestimmten Aeußerungen entgegen. Eher müßte die Beneke'sche Theorie auf solch ein Resultat führen; es leidet dieselbe wesentlich daran, daß die Psychologie, und zwar eine schon anderswoher sehr eigenthümlich bestimmte Psychologie sich der Pädagogik so ausschließlich bemächtigt hat, daß das ethische Element, das eben nicht blos psychologisch deducirt und begriffen werden kann, entschieden dabei zu kurz kommt. — Wie seiner Zeit die Schelling'sche Philosophie durch Wagner, so ist die Hegel'sche, nachdem in E. Anhalt (die Volksschule und ihre Nebenanstalten, 1846) nur die negative Seite derselben geltend gemacht worden, durch zwei Hauptwerke vertreten: erstens die Pädagogik von Rosenkranz, und zweitens die von Thaulow herausgegebene Sammlung pädagogisch-wichtiger Stellen aus allen Werken Hegels selbst (Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht, drei Bände, Kiel 1853. 1854.), eine dankenswerthe Arbeit, die nur des Guten (namentlich im 2. Bande) fast zu viel gibt. Als wahre Perlen glänzen darin Hegels Schulreden, in denen eine Lehr- und Erziehungsweisheit in einfachen, körnigen Worten sich ausspricht, die den christlichen Grundansichten durch-

aus befreundet und verwandt ist. Welch' andere Consequenzen auch für die Pädagogik aus dem Hegel'schen System gezogen werden können, je nachdem dasselbe aufgefaßt und fortgebildet wird, geht uns hier nicht weiter an.

Die dritte, wissenschaftliche Art der Behandlung unsres Gegenstandes ist die historische. Aus früher Zeit haben wir oben schon Keuffel erwähnt; später gab Ruhkopf seine Geschichte des deutschen Schul- und Erziehungswesens (Bremen 1794, leider nur den 1. Theil) heraus. Der Zug der pestalozzischen Zeit war der Geschichte so wenig günstig, als der des Philanthropismus; desto Trefflicheres hat die neuere Zeit aufzuweisen in den Werken von Cramer und Karl von Raumer und es bleibt nur übrig, daß eine gleich kundige Hand den Zeitraum, den diese beiden zwischen sich noch haben brach liegen lassen, ebenso bearbeite; Cramer hat dazu in seiner „Geschichte des Unterichts in den Niederlanden während des Mittelalters" schon vor längerer Zeit einen Anfang gemacht. Nicht als wissenschaftliche Arbeiten, aber als vortreffliches Material dazu betrachten wir Lokal-Schulgeschichten, wie die von Fechter über Basel, von Meyer über Hamburg, von Beischlag (schon 1793) über Nördlingen, von Hautz über die Neckarschule in Heidelberg, von Schultheiß über Nürnberg, von Palm über Grimma (Programm von 1850), von Herold über Roßleben (1854), Kirchner über Schulpforta u. a. m. Gräfe's Geschichte der Volksschule im letzten Theile seines Werkes über diese, Löschke's Schrift über die religiöse Jugendbildung im 16. Jahrhundert geben ebenfalls von diesem neu erwachten historischen Sinne erfreuliches Zeugniß. Ein neueres umfassendes Werk von Kirsch: „Das Volksschulrecht" gehört ebenfalls wesentlich dieser historischen Seite an und verdient alle Aufmerksamkeit.

Das sind die drei Hauptwissenschaften, die von sich aus das pädagogische Feld zu bearbeiten Recht und Beruf haben. Was die Philologie anbelangt, so steht sie zwar in sehr engem Verhältniß zur Pädagogik, aber nicht wie Theologie, Philosophie oder Geschichte,

die das Pädagogische als einen Theil ihrer selbst erkennen, sondern aus dem andern Grunde, weil die Philologie selbst ein Hauptbildungsmittel ist, und somit die Philologen genöthigt sind, großentheils zugleich Pädagogen zu seyn, was uns denn auch für die Literatur verschiedene tüchtige und lehrreiche Arbeiten von Roth, Bäumlein, Hirzel, Klumpp, Braun, Rümelin, Döderlein u. a. gebracht hat. Aber es darf nicht verschwiegen werden, daß die Philologen im Ganzen sich mit allgemein-pädagogischen Dingen wenig abgeben; die päd. Revue klagt noch im Aprilheft 1854 (S. 249), daß man von Gymnasiallehrern oft mit einem gewissen Stolz es aussprechen höre: „Ich lese keine Schriften über Pädagogik und Methodik.“ Wundern kann uns dieß nicht so sehr, da ja an die philologischen Lehramtskandidaten auch die Forderung pädagogischer Kenntnisse nicht gestellt zu werden pflegt.

Endlich muß noch erwähnt werden, daß auch Mediciner und Staatsmänner der Erziehungslehre sich annehmen zu müssen geglaubt haben; unter jenen erwähnen wir Heinroth (über die Grundfehler der Erziehung) Krauß (über die Reform des Schul-Unterrichts) Müller (über die in unsern Schulen sich erzeugenden Krankheiten); den „Lehrer und Arzt“ von Meißner und Opitz (Leipzig 1853); Schriften über Körperhaltung von Schreber, über Seelen-Entwicklung von Löbisch u. a. m. Eine vollständige Pädagogik ist von hier aus natürlich nicht möglich, aber daß dem Arzt ein Wort in der Erziehung zusteht, ist kein Zweifel. In der zweiten Klasse treten Zachariä (Erziehung des Menschengeschlechtes durch den Staat, Leipzig 1802); Julius von Soden, (über National-Erziehung, Aarau 1821) auf; über allzuviele Einmischung von dieser Seite können wir jedoch auf dem Gebiete der Wissenschaft nicht klagen.

Der Standpunkt, von welchem gegenwärtiges Buch die Pädagogik darstellt, ist der des evangelischen Theologen. Wie den Verfasser in früherer Zeit sein kirchliches Amt über dreizehn Jahre

lang in fast täglichen Verkehr mit Lehrern und Kindern brachte: so führt ihn jetzt die Wissenschaft, die er zu lehren hat, von zwei Seiten auf die Pädagogik; einmal, sofern die christliche Erziehung eines der Momente des christlichen Lebens ist, das den Gegenstand der Ethik bildet, und sodann, sofern die kirchliche Einwirkung auf die Erziehung der Gemeinde-Jugend in und außer der Schule ein Theil der geistlichen Amtspflicht ist, also die Wissenschaft davon unter den Begriff der praktischen Theologie fällt. An diesen zwei Punkten hängt die Pädagogik fest mit der Theologie zusammen.*) Blos die Ortsbestimmung für den zweiten Punkt ist noch nicht gleichmäßig anerkannt. Manche wissen in der praktischen Theologie keinen Ort für die Pädagogik auszumitteln;**) andere***) sehen sie nur als eine für den Geistlichen allerdings kaum entbehrliche Hülfswissenschaft an, wie Pastoralmedizin, Landökonomie; in welchem Falle der Pfarrer nur darum die Sache verstehen müßte, weil auf dem Lande keine anderweitige Hülfe zur Hand ist: der Grund wäre ein ziemlich äußerlicher und zufälliger. Das Richtige haben Pelt (Encykl. S. 641), Rothe (Denkschrift des Heidelberger Predigerseminars 1839, S. 49), Alex. Vinet (Pastoraltheologie, deutsch von Hasse S. 207) erkannt, indem sie die Einwirkung des Geistlichen auf die Erziehung und Beschulung als Theil der Seelsorge, somit die Pädagogik als zur Pastorallehre

*) Vilmar weist in seinen Schulreden (Marburg 1852; XIV. Rede: über das Verhältniß der Päd. zur Theol.) nach, wie nur im Bunde mit der Theologie („in einem untergeordneten, aber kindlich innig freien Verhältnisse" S. 192) auch die Pädagogik zur Wahrheit gelange; denn erstens ihre Psychologie sei nur wahr, wenn sie eins ist mit der theologischen; zweitens die Gesinnung der Liebe ist eine fleischliche, wenn sie nicht in Gott wurzelt; drittens die Zucht ist in Wahrheit nur aus dem Gebiete der Kirche in das der Schule verpflanzt; alle wahre Zucht ist kirchlichen Ursprungs."

**) So findet sich in Schweizer's „Begriff und Eintheilung der praktischen Theologie" kein Ort dafür; in der Einleitung zu seiner Homiletik wird (S. 30. b.) die Erziehung zwar berührt, aber mehr nur, um sie abzuweisen. Graf (obgleich ihn als Katholiken das Beispiel der Jesuiten auf andere Gedanken hätte bringen sollen) vergleicht die Pädagogik in der Theologie mit dem Pontius Pilatus im Credo. („Zur prakt. Theol." Tübingen 1841. S. 174).

***) Wie Hagenbach in seiner theol. Encyklopädie S. 337.

gehörig bezeichnen.*) Würde dem Theologen auch kein Gesetz die Pflicht auferlegen oder die Befugniß einräumen, nach Erziehung und Unterricht zu fragen: er müßte es thun, wenn er anders als Seelsorger wirken wollte. Allerdings ist die Pädagogik, weil sie

---

*) Diese Einheit von christlicher Erziehung und Seelsorge hat z. B. im pädagogischen Leben des trefflichen Thomas Arnold einen sehr lebendigen Beleg. Von ihm lesen wir (s. Deutsche Vierteljahrschrift 1850, IV. S. 130.) „Die Schule sollte wirklich eine christliche Schule werden dadurch, daß das Geschäft des Lehrers Seelsorge wäre. Und wie herrlich hat er diese seelsorgerliche Liebe geübt! Wie wußte er seine kranken Schüler zu überzeugen daß man Gott durch Leiden dienen solle; wie wußte er die Schwachen zu tragen, und die Weisheit Gottes zu bewundern, die eine Schwachheit in natürlichen Fähigkeiten segnet, wo sie wahrhaft und eifrig und rechtschaffen bearbeitet werden; wie wußte er vor solch einem redlichen Streben zu stehen „Hut in der Hand;" wie wußte er die Starken zu heben durch die Einprägung des Vorwärts und Aufwärts, da Gottes Gaben und Segen noch enger an seinen Dienst binden; wie wußte er die Störrigen durch milde Behandlung und Erfassung ihrer bessern Gefühle, zugleich durch Furchtlosigkeit vor ihnen zu behandeln, daß große, sechs Fuß hohe Jungen Thränen vergoßen vor seinen Augen über ihre Unart und Faulheit, ohne daß er thatsächlich strafte, was er auch ernst, aber selten that, wo Worte und Blicke nichts galten!" — Könnte man klarer die Einheit von Seelsorge und Erziehung, nämlich christlicher Erziehung, darthun, als es in diesem Lebensbilde geschieht? — Vgl. dazu auch die vortrefflichen Bemerkungen in Wiese's deutschen Briefen über englische Erziehung (Berlin 1852, S. 177 ff.), wo gesagt ist: „Arnold schreibt in einem Briefe: Er sei überzeugt, Viele würden in England nicht Lehrer seyn wollen, wenn sie nicht zugleich den geistlichen Charakter hätten. — Dieß hat wohl zunächst ein äußerliches Motiv, sofern nach englischen socialen Begriffen der geistliche Stand mehr Ehre hat als der auch des wissenschaftlichen Lehrers. Aber ein edleres Motiv und eine für die Schule selbst wohlthätigere Wirkung dieser Verbindung ist der Charakter des Seelsorgers, zu welchem dadurch der des Lehrers geweiht wird. Und daß es damit Vielen ein rechter Ernst ist, davon kann man sich leicht in näherem Verkehr mit Schulmännern überzeugen. Ich habe einen Brief gelesen, worin der Direktor einer Schule sagt: Ich hüte mich wohl, zu versprechen, die Zöglinge würden in meiner Anstalt mit elterlicher Zärtlichkeit behandelt werden; kein anderer Mensch kann so für ein Kind fühlen, als Vater und Mutter; aber als Geistlicher habe ich mich immer wie einen Pathen meiner Zöglinge gefühlt und für ebenso verpflichtet gehalten zur Fürsorge für sie, als wenn ich wirklich unter den Taufzeugen gewesen wäre, und ein Gelöbniß für das Kind abgelegt hätte." — Eine Schrift von Roth v. J. 1827: „Manuscript für Eltern" erkennt überall den Begriff der Seelsorge als dasjenige an, was der Erziehung der Eltern und der Lehrer gemeinsam ist.

über das rein Kirchliche hinausgeht, und sich mit Dingen, wie Schreiben und Rechnen zu befassen hat, die offenbar weltlicher Natur sind, nicht in der Art ein Theil der praktischen Theologie, wie etwa die Liturgik oder die Homiletik: sie ist ein Ausläufer derselben in ein Gebiet allgemein menschlicher Thätigkeit hinein; aber sie ist darum dennoch nicht äußerlich nur an jene angeheftet, sondern geht mit Nothwendigkeit aus dem spezifisch kirchlichen Leben hervor; sie darf auch nicht an der Grenze, wo dieses sich vom allgemein Menschlichen scheidet, abgeschnitten werden, da gerade an diesem Punkte (wie z. B. ähnlich auch in der Armenpflege) das spezifisch Kirchliche und das allgemein Menschliche gar keinen Gegensatz mehr bilden und eine abstrakte Trennung nur zu beiderseitigem Nachtheil ausschlagen müßte. Wie das Christenthum den ganzen Menschen rettet und cultivirt, so hat der Seelsorger immer zugleich ein warmes Interesse für die ökonomische Lage, für die bürgerliche Kultur seines Pfleglings; es ist dies nicht ein humanes Interesse, das zufällig neben dem kirchlichen sich in ihm regte, weil er „so zu sagen" auch ein Mensch ist, sondern es ist ihm durch das Prinzip der Liebe wie durch die klare Erkenntniß geboten, daß sowohl die geistige Pflege von allen Seiten zugleich leiblich bedingt ist, als umgekehrt auch in der äußeren Reinigung, Beseligung, Durchbildung und Vollendung des ganzen Menschen das Christenthum die Fülle seiner Kräfte und Segnungen an den Tag legt. Wenn unsere Schulkinder gut lesen, schön schreiben, in allen Dingen sich aufgeweckt zeigen, so muß dieß dem Geistlichen als Seelsorger zur Freude gereichen, weil er die Bestimmung des Menschen als göttlichen Ebenbildes nicht blos in der absoluten, durch die Religion gegebenen, sondern auch in der relativen Vollkommenheit erkennt, die in der Entfaltung aller menschlichen Kräfte und Anlagen bestehen muß. Was in unsern Rettungsanstalten die verwahrlosten Kinder tüchtig arbeiten lehrt und schult, ist das denn etwas anderes, als die seelsorgerliche Liebe?

Alle Erziehung besteht darin, daß der christliche Geist in sei-

ner das Fleisch bewältigenden, den Menschen aus der Sinnlichkeit und Bestialität heraushebenden, ihn durchaus und wahrhaft frei machenden Kraft, in seiner das gesammte Leben nach allen Verzweigungen veredelnden Wirkung von einem Geschlecht auf das andere fortgepflanzt wird. Diese Forterbung kann nicht der Natur überlassen werden, wie die Fortpflanzung des natürlichen Lebens; denn unter allem Wechsel der Zeiten erscheint in jeder Geburt eines Individuums die Natur wieder als die alte; es ist immer wieder der Wille, der in seiner Naturgestalt nimmermehr zu jener Vollendung, zu jener Freiheit und Gottähnlichkeit gelangt. Er muß deßhalb erzogen, d. h. zunächst von außen durch eine überwiegende geistige Macht, einen vollkommenen Willen bestimmt werden. Als solche Macht kommt das Christenthum an ihn. Aber dieses besteht nicht in Lehre nur oder in Büchern, als ein Gedanke; es ist Fleisch geworden, und wie Christus eine erziehende Thätigkeit auf seine Umgebung ausgeübt hat, so hat er mit allen Gaben seiner Menschwerdung jenes Amt der Kirche übertragen; durch sie ist, wie die Geschichte beweist, das Christenthum eine wesentlich erziehende Macht in der Welt. Wie aber übt die Kirche diesen Beruf aus? Es wiederholt sich hier ganz dasselbe Verhältniß der Einzelnen zur ganzen Gemeinschaft, wie wir es als Grundgesetz überall im Leben der Kirche wahrnehmen. Nach evangelischer Erkenntniß nämlich sind alle Glieder der Kirche einander wesentlich gleich; der Gegensatz zwischen Klerus und Laie, sobald er zu einem absoluten und spezifischen gemacht wird, ist falsch; allen steht die gleiche Begabung von oben, die gleiche Unmittelbarkeit des Verhältnisses zu Gott, die gleiche Mitwirkung zum Wohle des Ganzen zu. Gleichwohl concentrirt sich auch auf evangelischem Boden das Leben der Kirche immer wieder in einem Punkte: alle Funktionen christlichen Lebens nehmen sich zusammen im geistlichen Amte; sie gewinnen dadurch eine feste, gesicherte, geordnete Existenz, und es ist blos dafür zu sorgen, daß sich das Amt nie vom Leben, der Klerus nie von der Gemeinde losreiße,

sondern sich in lebendiger, ununterbrochener Wechselwirkung des geistigen Gebens und Nehmens zu ihr halte. Ganz so verhält es sich auch hier. Die ganze Kirche ist die Erzieherin ihrer Jugend; es haben darum alle mündigen Glieder der Kirche, sobald die physische Bedingung vorhanden ist, d. h. sobald ihnen Kinder geschenkt sind, das Recht und die Pflicht, zu erziehen. Die Kirche besteht aus der lebendigen Gesammtheit ihrer Glieder; wenn jedes Ehepaar seine Kinder christlich erzieht, so ist es in Wirklichkeit die Kirche, die hiemit ihre Pflicht erfüllt. Gleichwohl geht aus der Gemeinde das Erziehungsamt, das Schulamt hervor, worin sich die pädagogische Kraft und Weisheit, die der Kirche inne wohnt, die aber faktisch unter die einzelnen Glieder ungleich vertheilt ist, concentrirt und sammelt; das Amt, worin die Pädagogie zur ausschließlichen Lebensbeschäftigung geworden und von verschiedenen, dem häuslichen Leben anhaftenden Hindernissen und Verunreinigungen befreit, desto energischer, gleichmäßiger, und in Kunst und Erfahrung durch alle Zeiten fortschreitend wirken kann.*) Aber auch dieß darf nicht so verstanden werden, als ob die Schule dem Haus eben blos die Verköstigung des Kindes überließe, die eigentliche Erziehung aber ganz nur auf ihrer Seite zu suchen wäre. Nur der Jesuitismus geht darauf aus, das Kind der häuslichen Einwirkung zu entziehen, es der Familie zu entfremden, weil seine ausschließlich hierarchischen Zwecke im Wider-

*) Curtman sagt (Die Schule und das Leben S. 16): „Die compaktere Intelligenz der Schule ist immer nöthig, namentlich dann, wenn von bestehender Sitte ein Fortschritt zum Bessern soll erzielt werden.“ — Kellner (in der Schrift: die Pädagogik der Volksschule in Aphorismen S. 13) bemerkt: „Der Lehrer hat vor den leiblichen Eltern den großen Vortheil, daß er dem Kinde seltener vor's Auge tritt und leichter jenen wohlthätigen Nimbus bewahren kann, der jeden Eindruck nachhaltiger macht. Das Kind sieht ihn ausschließlich in der Schule, nicht aber, wie Vater und Mutter, befangen im sorgenvollen Getriebe des täglichen Broterwerbs, nicht in der Befriedigung irdischer oder niedriger Bedürfnisse, nicht in und mit jenen Ausbrüchen, welche Noth und Leidenschaft hervorrufen, nicht mit all' dem Erdenschmutz, der sich als stinkender Lampenrauch um die reine weiße Flamme der Liebe häuft.“

spruch stehen mit dem natürlich Menschlichen, während die evangelische Kirche, deren Zwecke wohl kirchlich, aber nicht hierarchisch sind, mit allem wahrhaft Menschlichen sich in Einklang zu setzen weiß. Deßhalb gibt das evangelische Schulamt die ihm anvertrauten Kinder immer wieder den Eltern zurück; es will nicht in pedantischer Engherzigkeit hindern, daß das Leben in der Wirklichkeit seinen erziehenden Einfluß auf das Kind ausübt; und selbst darin, daß dieser Einfluß nicht immer ein bildender, ja oft genug vielmehr ein hemmender ist, erkennt das evangelische Schulamt doch ebenso wenig ein Recht, sich des ganzen Kindes zu bemächtigen, als die evangelische Kirche ihre, um das Heil ihrer Seele bekümmerten Mitglieder, anweist, die Welt zu verlassen und ihre Tage hinter den Mauern eines Klosters zuzubringen. Daß für den Fall, wenn das häusliche Leben nur noch verderbend auf das Kind einwirkt, im Bereiche der evangelischen Kirche durch Entfernung des Kindes aus solch verpesteter Atmosphäre gesorgt werden müsse, ist mit obigem nicht ausgeschlossen; allein es ist nicht mehr das ordentliche Lehramt, das diese Aufgabe hat, sondern es ist ein anderer Zweig der pädagogischen Seelsorge, wovon bald die Rede werden wird.

Ist nun aber das evangelische Lehramt die Concentration aller erziehenden Kraft und Weisheit, die der gesammten evangelischen Kirche inwohnt: so fragt es sich, ob dieß Amt identisch sei mit dem geistlichen Amte, also das Lehramt unter der Jugend dasselbe, wie das unter den Erwachsenen? Daß der Pfarrer zugleich Gemeinde-Schulmeister ist, kommt an Orten, wo eine Gemeinde erst im Werden ist (wie an Missionsplätzen), und an einzelnen Punkten der Kirche, wo äußere Verhältnisse die Anstellung zweier Männer nicht gestatten, ebenso wohl vor, wie andererseits schon mancher tüchtige Schullehrer auf einem Filialorte, zwar nicht dem Namen, aber der Sache nach — mit Ausnahme gewisser klerikalen Functionen, wie des Administrirens der Sakramente — eine wahrhaft priesterliche Stellung und Wirksamkeit

hatte. Es gibt solche Männer — die vergangene Zeit hat ihrer vielleicht eine größere Zahl aufzuweisen gehabt, als die gegenwärtige —, die, wie sie amtlich berufen sind, der Gemeinde am Sonntag eine Predigt vorzulesen und bei Leichen und Hochzeiten eine erbauliche Rede zu halten, so auch außerdem als wahre Diakonen an Krankenbetten Dienste leisten, und mit ihrer Erfahrung und Schriftkenntniß ihrer Gemeinde als treue Berather ebenso zum Segen sind, wie sie in ihrer Schule als Meister ihr Werk vollbringen. Auf diese Art gehen in der Wirklichkeit oftmals die beiden Aemter in Eins zusammen. Gleichwohl kann dieß nicht als Regel gelten. Denn es geht, sobald die Gemeinde nur mäßig groß ist, die doppelte Arbeit über die Kräfte Eines Mannes weit hinaus; der Beruf täglicher Mühe unter einer mäßigen Schülerzahl ist schon so consumirend, daß der Lehrer den Sonntag schlechterdings zur Ruhe nöthig hat; — die Beispiele von Predigern, welche zugleich Präceptoren an einer lateinischen Schule sind, sprechen nicht gegen, sondern für diese Behauptung. Es erfordert das Schulamt eine so ungetheilte Hingebung, daß das Pfarramt, dessen Functionen viel mannigfaltigerer Art sind und sich nicht immer so bestimmt nach gewissen Stunden eintheilen lassen, oft genug unterbrechend und zersplitternd in das Schulamt eingreifen würde, wenn es mit diesem in einer Person vereinigt wäre. Interessant ist in dieser Hinsicht das katholische Institut der Schulbrüder und Schulschwestern.*) Dort ist offenbar das streng kirchliche Interesse festgehalten, denn die genannten Vereine sind kirchliche Orden und der Geist ihrer Pädagogik ist ein sehr klösterlicher; allein durch die besondere Bestimmung dieser Orden ist ihnen Zeit und Raum geschafft, um ungehindert der Erziehung sich

*) Die ersteren gegründet von J. B. de la Salle, Canonicus zu Rheims, bestätigt von Innocenz XIII. im J. 1724; die letzteren unter dem Namen der Ursulinerinnen gestiftet von Angela von Brescia 1537. — Vrgl. die Brochure: Ueber die Einführung der Schulbrüder und Schulschwestern in Württemberg, von Walser, Tüb. 1849.

widmen zu können. Solch ein pädagogischer Orden hat vor unserem Schulstande den unleugbaren Vortheil, daß die einzelnen Mitglieder durch das Ordensband weit enger verbunden sind und so eine größere Einheit des Wirkens von selber sich ergibt, und daß manche Tugenden, wie namentlich die Selbstverleugnung und Hingebung, die unserem Lehrstande durch seinen Beruf und durch's Gewissen zur Pflicht gemacht werden, dort weit mehr von selber durch die Macht des Ordensgeistes dem Einzelnen sich aneignen.*) Allein in diesem Ordensgeiste liegt eben eine unevangelische Scheidung zwischen Kirche und Welt, zwischen Religion und Leben; der Zweck, das Lehramt trotz seinem nicht klerikalen Gewande dennoch in seiner organischen Einheit mit der Kirche und ihrem Geiste zu erhalten, wird vollständig auf dem Gebiete der evangelischen Kirche dadurch erreicht, daß erstlich die Vorbildung des Lehrstandes zwar keine theologische oder erbauliche, aber desto gewisser eine in kirchlich-evangelischem Geiste sich haltende ist, und daß zweitens das Schulamt in organische Verbindung zu einheitlichem Zusammenwirken mit dem Pfarramt gesetzt ist. In welcher Form dieß geschehen soll, ob in Coordinirung oder Subordinirung, wie das pfarramtliche Wirken in das schulamtliche im Einzelnen einzugreifen habe, davon wird später, wo die Schulaufsicht zur Besprechung kommt, das Erforderliche gesagt werden.

Aus den obigen Erörterungen erhellt nun, daß die evangelische Pädagogik jenes Allgemeine, was alle Glieder der Kirche, sofern sie alle zum Erziehen berufen sind, angeht, und auf dessen Anwendung der Pfarrer mittelbar als Seelsorger hinzuwirken hat, dessen er somit als bewußter Träger des Gemeindelebens, auch

*) Curtman sagt (Reform der Volksschule, Frankf. 1851, S. 49): „Die Idee eines protestantischen Lehrerordens scheint mir unverwerflich, wenn er nicht aus frères ignorantins bestände, sondern aus wissenden und gewissenhaften Brüdern."

wissenschaftlich mächtig seyn muß, zu unterscheiden hat von dem Speziellen, was das Lehramt, obwohl in vollkommener Einheit mit jenem Allgemeinen, doch unter den besonderen Modificationen und Formen des amtlichen Berufes zu leisten hat.

Es ist aber hiemit auch eine Gränze angezeigt, innerhalb welcher die evangelische Pädagogik sich zu halten hat. Wie die evangelische Familie, so hat auch das evangelische Lehramt nur den Zweck zu erfüllen, die allgemeine christliche Bildung zu vermitteln, die die Kirche von jedem ihrer Mitglieder gleichmäßig fordert. Nun fordert aber das sociale Leben auf diesem Grunde allgemeiner christlicher Civilisation eine besondere Berufsbildung. Nach der Gliederung der Gesellschaft, der hinwiederum die Ungleichheit der Gaben und der äußeren Lage entspricht, soll der eine ein Gelehrter, der andere ein Gewerbsmann, der dritte ein Bauer werden. Daß dieß möglich werde, dafür hat nicht mehr die Kirche, sondern die sociale Gemeinschaft oder der Staat zu sorgen; und die evangelische Pädagogik hat deßhalb auch nicht speziell Anleitung zu geben, wie man im Lateinischen unterrichten, wie eine polytechnische, eine Ackerbauschule organisirt werden, wie der Weingärtner die Rebe pflanzen lernen soll. Was in allen diesen Dingen zur allgemein-christlichen, also wahrhaft menschlichen Erziehung gehört, das wird im Kreise evangelischer Pädagogik sich finden müssen; vornehmlich aber hat sie in ihrem speziellen Theile, der das Schulamt betrifft, dasjenige Amt zum Gegenstande, welches nicht einer speziellen Berufsbildung, sondern der allgemein-christlichen Bildung dient; das ist das Lehramt in der Volksschule. Weil aber vielfältig schon mit dem ersten Eintritt in die Schule der spezielle Berufszweck verbunden ist (wie z. B. in den Elementarklassen der lateinischen und Realschulen), so muß, was in diesen noch der allgemein-christlichen Bildung angehört, auch dasselbe seyn, was dem Lehramt in der Volksschule aufgetragen ist; was zur Bildung des evangelischen Volkes, der evangelischen Gemeinde gehört, das ist das Objekt evangelischer

Pädagogik. Deßwegen wird sie auch die übrigen Bildungsanstalten in so weit in den Kreis ihrer Darstellung zu ziehen haben, als in ihnen jenes Prinzip allgemein-christlicher Bildung repräsentirt ist; d. h. sie wird sich nicht auf die Methodik einlassen, welche in einem Gymnasium oder in einer Realschule für die einzelnen Lehrfächer gültig ist — denn diese ist durch den Fortschritt der einzelnen Wissenschaften bedingt —; aber wie auch die Lehrer an solchen Schulen ihr Amt als ein evangelisches Lehramt anzusehen und zu verwalten haben, das hat sie mit zu erörtern.

Liegt hierin eine bestimmte Begränzung — die jedoch kein einziges Mitglied der evangelischen Gemeinde persönlich ausschließt, da auch der Gebildete, auch der Gelehrte den Beruf hat, sich als Mensch, als Christ den Andern gleich zu achten: so weist dagegen die seelsorgerliche Natur der christlichen Pädagogik noch auf ein spezielles Gebiet hin, das gerade zu dem Zweck einer besonderen Aufmerksamkeit und Thätigkeit bedarf, damit nicht neben allem Guten, was das ordentliche Lehramt zur Bildung des Volkes leistet, doch ein Theil der Gemeinde ihr verloren gehe. Das sind die von der Natur mangelhaft organisirten oder von der Familie verwahrlosten Kinder; somit die Taubstummen, die Blinden, die Blödsinnigen und die sittlich Verwilderten oder der Verwilderung Ausgesetzten. Für sie reicht die Wirksamkeit des ordentlichen Lehramtes nicht aus; wollte sich dieses nach Bedürfniß mit ihnen befassen, so wäre das ein Hemmschuh für die Bildung der geistig und leiblich Gesunden. Wie daher die allgemeine Idee der evangelischen Erziehung sich speziell modificirt durch den ordentlichen Lehrerberuf in der Gemeinde, so ist es dieselbe Idee, welche sich durch den außerordentlichen Beruf der Erziehung jener Unglücklichen wieder anders konkret bestimmt.

Auf diese Weise haben wir bereits die Grund-Eintheilung für's Ganze der evangelischen Pädagogik gewonnen.*) Diese hat

*) Eine Recension (Coburger päd. Bl. 1853. Maiheft, S. 218) hat dem Verfasser gesagt: er müßte consequent zu dem Resultate kommen: das

nämlich zuerst die Erziehung als Pflicht der gesammten Gemeinde aufzufassen, somit die Idee der Erziehung und die allgemeinen Momente, die wesentlichen Functionen darzustellen, durch welche sich dieselbe überall realisirt, wo überhaupt christlich erzogen wird. Zweitens hat sie den in der Gemeinde bestehenden ordentlichen Beruf, das Schulamt, in der Richtung zu erörtern, wornach jene allgemeinen Prinzipien und Functionen in bestimmter amtlicher Form erscheinen. Drittens hat sie zu zeigen, wie selbst diejenigen, welche durch Schicksal oder Naturfehler außerhalb des Kreises stehen, innerhalb welcher die Gemeinde-Bildung vor sich geht, in diesen Kreis hineingezogen, und so, obwohl dem ordentlichen Lehramt nicht zugewiesen, dennoch dem Ziel evangelischer Bildung entgegengeführt werden. (Man sieht, der zweite und dritte Theil sind einander coordinirt und beide dem ersten subordinirt; wie der erste Theil in seinen Prinzipien die gesammte Jugend umfaßt, so muß jedes Individuum in der Form, wie der zweite oder wie der dritte Theil die Erziehung beschreibt, den Segen derselben empfangen. Die Familie, welche allerdings gewissermaßen der Schule und der Rettungsanstalt coordinirt ist, nimmt als besonderes Gebiet der Erziehung darum keinen eigenen Raum in Anspruch, weil in ihr die Idee der Erziehung in voller Freiheit, ohne die amtlichen oder technischen Formen, wie in den

---

Gebiet der evangelischen Pädagogik sei nicht enger und nicht weiter, als das der Pädagogik überhaupt. Ich habe von Anfang schon dieß so aufgefaßt, daß Alles, was in irgend einem Kreise erziehlicher Natur ist, auch hieher gehört, weil es mit der evangelischen Lebensanschauung zusammenhängt und durch diese bestimmt ist. Aber ebenso ist klar, daß die Volksbildung und darum das Volksschulwesen, so wie die Pflege der geistlich Armen im oben entwickelten Sinne weit spezieller und umfassender von der evangelischen Pädagogik muß behandelt werden, weil dieß spezifisch christliche Institute sind, gleichsam Verkörperungen der evangelischen Pädagogik selbst, während die übrigen, namentlich die gelehrten Anstalten nur, so weit auch sie den allgemeinen christlichen Erziehungszweck in sich tragen, nicht aber nach ihrem ganzen Umfange, z. B. nicht in Bezug auf die Zahl der Lehrfächer und deren spezielle Methodik etwas unmittelbar die Kirche, die christlichen Volksinteressen Angehendes und von diesen aus zu Bestimmendes sind.

beiden andern Kreisen, ihre Realisirung findet;*) gleichwohl ist unser erster Theil, der sonach am meisten mit der häuslichen Pädagogik übereinkäme, nicht damit identisch, weil er zugleich auch die Grundlage für die andern Zweige derselben bildet.) — Von anderer Seite betrachtet, können jene drei Theile auch so unterschieden werden: Im ersten erscheint die Erziehung als Werk der natürlichen, durch's Evangelium geheiligten und erleuchteten Kinderliebe; im zweiten als Werk der beschworenen Berufstreue in amtlicher Form und gemäß einem das ganze Volk umfassenden Organismus; im dritten als Werk des rettenden Erbarmens. — Um hiernach unsere drei Haupttheile kurz zu bezeichnen, überschreiben wir sie einfach so:

I. **Die pädagogische Fundamentallehre.**

II. **Das evangelische Schulamt.**

III. **Das evangelische Rettungswerk.**

---

*) Dieß war Pestalozzi's Irrthum; Recht hatte er, wenn er die Reform der Erziehung in der Wohnstube beginnen wollte, aber Unrecht, wenn er meinte, durch methodische Lehrbücher das zu bewerkstelligen.

Die pädagogische Fundamentallehre.

Was wir mit diesem Titel zusammenfassen, das scheidet sich zuvörderst nach einer idealen und einer realen Seite. Sobald nämlich derjenige, dem das Erziehungsgeschäft in irgend einer Weise obliegt, über den niedrigen Standpunkt hinausgeht, auf welchem — wie in vielen Familien — Alles, was den Kindern gesagt, gewehrt, zu lieb oder zu leide gethan wird, rein aus augenblicklicher Stimmung, aus Willkür hervorgeht, oder auf welchem — wie in vielen älteren Schulen — die ganze Praxis ein überkommener Schlendrian ist; sobald der Erzieher oder Lehrer vielmehr sein Thun in die Einheit des Denkens zusammenzufassen und aus dieser heraus zu arbeiten sich bemüht: so gewinnt er eine ideale Anschauung von seiner Arbeit, die zwar, wie alles Ideale, oft genug ihrer Verwirklichung weit voraus seyn wird, gleichwohl aber als Grundgesetz das praktische Thun beherrscht. So schwebt ja über allem christlichen, allem sittlichen Thun die Idee, die im Evangelium gleichsam zum Worte kommt und die in Christo, in welchem das Wort Fleisch ward, verwirklicht ist; es wird somit auch die ideale Betrachtung der Erziehung, das höhere Bewußtseyn von derselben in der evangelischen Lebensanschauung ihre Wurzel finden. Zweitens aber bedarf dieselbe, um wirklich das Leben zu beherrschen, einer realen Vermittlung, es müssen sich für die Ausführung der Erziehungsidee solche Mittel finden lassen, die dazu dienen, jeden einzelnen Akt der Erziehung

der pädagogischen Praxis, jenem Grundsatz gemäß zu ordnen und zu bestimmen. Während wir daher nach der idealen Seite hin die Grundsätze aller evangelischen Pädagogik festzustellen haben, so müssen sich auf der realen Seite die wesentlichen Functionen ergeben, durch welche dieselben zur wirklichen Anwendung kommen. Wir bezeichnen die Lehre von den Grundsätzen mit der Ueberschrift: Ideale Grundlegung; die Lehre von den pädagogischen Functionen mit dem entsprechenden Titel: Reale Ausführung.

I. Die ideale Grundlegung.

Die Etymologie des deutschen Wortes „erziehen" deutet auf eine Thätigkeit, die in einem bestimmten Zweck ihre Vollendung findet.*) Es ist auch in der That auf diesem Gebiete nicht ein einziger Schritt möglich, wenn wir nicht vorher Richtung und Ziel des ganzen Weges kennen; der Erzieher, wenn er nicht völlig im Finstern tappen will, muß sich vor Allem klar seyn, zu was er seinen Zögling erziehen will. Wir bedürfen also nach dieser Seite eines Prinzips, das wir das teleologische nennen. — Nun aber steht diesem Zweck und Ziel aller Erziehung, das wir als Objekt derselben bezeichnen können, das Subjekt, der Zögling selbst gegenüber. Soll aus diesem das werden, was der Erzieher aus ihm machen will, so muß er es auch werden können; in wie weit diese Möglichkeit vorhanden ist, davon muß der Erzieher ebenfalls eine klare Erkenntniß haben, denn im Zögling ist ihm eine Summe von Kräften und Anlagen irgend welcher Art gegeben

*) Dieß liegt in der Vorsilbe: er=; man vergleiche langen, erlangen; zielen, erzielen; greifen, ergreifen; halten, erhalten; stehen, erstehen (in doppeltem Sinne des Worts).

(er hat ja nicht den Menschen zu schaffen, sondern den geschaffenen zu erziehen); er muß also an das Gegebene sich halten, und je nachdem er dieses vorfindet, wird auch sein Verfahren so oder anders seyn. So erhalten wir ein anthropologisches Prinzip. Endlich aber muß sich die Macht, welche in dem Erzieher liegt, um den Zögling zu jenem Ziele zu führen, irgendwie bestimmen lassen; er muß zum Voraus wissen, was ihm überhaupt zu leisten möglich ist, damit sein Handeln nicht ein auf Selbsttäuschungen beruhendes, und ebenso wenig ein hinter seiner Aufgabe zurückbleibendes sei. Aus dieser letzten Erkenntniß entspringt das größere oder geringere Vertrauen, welches der Erzieher in seine eigene Thätigkeit setzt und die Bürgschaft, die von ihm für das Gelingen seines Werkes gefordert werden kann. Da aber jene Macht, die ihm gegeben ist oder die er sich wenigstens zuschreibt, nie in Willkür oder Laune liegen kann, sondern durch ein bewußtes Gesetz bedingt seyn muß, das sich der Erzieher selbst gibt, durch Einheit und Consequenz seines ganzen Verfahrens, so nennen wir dieß das methodische Prinzip. Alle drei Prinzipien gehören dem idealen Gebiet an. Denn nicht nur, was ich als Ziel aller Erziehung, als höchste Aufgabe und Bestimmung des menschlichen Daseyns erkenne, ist in idealer Weise allein zu bestimmen, sondern selbst die Ansicht, die ich von der gegebenen menschlichen Natur habe, ist, trotz aller Beobachtung, die ich im wirklichen Leben anstelle, idealer Art; wie könnte sonst dieses Objekt der Beobachtung, je nachdem der Beobachtende etwa pelagianisch oder augustinisch denkt, je nachdem er naturalistisch oder religiös gesinnt ist, so ganz verschieden seinem Auge sich darstellen? Endlich, wie sehr auch in Bezug auf das Methodische die Idee von der realen Ausführung sich unterscheidet, das ist an Pestalozzi zu sehen. Welch ein Vertrauen hegte er zu der Macht des methodologischen Gesetzes, das er aufgefunden — und wie weit blieb dahinter seine Methodologie im Einzelnen zurück! Aber gerade dieß Beispiel mahnt uns auch daran, daß alle diese idealen

Momente, die zusammen das dreifache Prinzip jeder Pädagogik ausmachen müssen, trotz ihrer Idealität von der Wirklichkeit sich nicht losreißen, vielmehr sie lebendig durchdringen, sie beherrschen müssen. Es wird sich zeigen, wie die wahre Einheit des Idealen und Realen durch's Christenthum gegeben ist, dessen Herrlichkeit sich auch auf pädagogischem Gebiete darin beweist, daß das Höchste, das Idealste in ihm real erscheint, das Göttliche menschlich, das Menschliche göttlich wird, während gerade die Pädagogik Beispiele genug darbietet, wie augenblicklich Idee und Wirklichkeit auseinanderfallen, jene in die leeren Lüfte verrinnt, diese in den Schmutz der Erde fällt, sobald die Weisheit der Erzieher des Evangeliums sich entledigt. — Wir entwickeln nun die Prinzipienlehre nach den erörterten drei Richtungen.

1. Das teleologische Prinzip.

Die Frage: zu welchem Endziele der Zögling durch Erziehung zu bringen sei? setzt im Erzieher ein klares Bewußtseyn darüber voraus, daß seine Aufgabe überhaupt einen, eines bestimmten Ausdrucks fähigen, der allgemeinen Lebensbestimmung entsprechenden Zweck in sich schließe. Dieses Bewußtseyn wird bei solchen Völkern gänzlich fehlen, die Erziehung somit rein instinktmäßig und traditionell durch alle Geschlechter hindurch fortgeführt werden, wo sich überhaupt der Geist aus der Natur noch nicht losgerungen hat. Bei den höher stehenden heidnischen Völkern ist dieß zwar geschehen; theils in der Weise, daß einzelne hervorragende Männer die im Volksgeist enthaltene Lebensanschauung in sich repräsentiren und in der Form des Gesetzes aussprechen (wie in Sparta); theils durch die Philosophie, wie in Athen; obwohl gerade bei Plato die letztere darauf ausgeht, auf den Grund ihrer idealen Prinzipien eine Staatsverfassung zu bauen, durch welche die pädagogische Erkenntniß ebenfalls in der Gestalt des Gesetzes sich verwirklichen soll. Allein wie die Phi-

losophie nur das Eigenthum weniger geisterfüllten Menschen ist, wogegen die große Masse immer wieder auf den Standpunkt des Instinkts und der Gewohnheit zurücksinkt: so reicht auch das bloße Staats-Gesetz nicht hin, um in allen Volksgenossen jenes klare Bewußtseyn von der menschlichen Lebensaufgabe, somit auch vom Endzweck aller Erziehung hervorzubringen. Solche geistige Höhe erreicht ein ganzes Volk nur durch die Religion; und zwar nur durch eine solche, die — nach Schleiermachers Bezeichnung — einen teleologischen Charakter hat, die alles Einzelne einem höchsten sittlichen Zweck unterordnet, wie das Christenthum. Jeder Akt christlichen Lebens offenbart diesen sittlichen Zweck; daher auch jedes Mitglied der christlichen Gemeinde, sofern es dieß wirklich ist, ein klares Bewußtseyn seiner Lebensbestimmung in sich trägt, und zum Bekenntniß desselben fortwährend angeregt wird. Und da in dieser Lebensbestimmung auch das Ziel der Erziehung gegeben seyn muß, so folgt, daß auch das gesammte christliche Volk weiß und darin einverstanden ist, wozu es seine Jugend zu erziehen hat.

In so fern kann auf christlichem Boden von einer Mehrheit möglicher Erziehungsprinzipien in Hinsicht des Zweckes eigentlich nicht die Rede seyn. Wenn daher manche Erziehungslehren in ihren historischen und kritischen Abschnitten eine Reihe verschiedener Prinzipien aufführen, so müssen diese entweder in dem christlichen Lebensprinzip eingeschlossen seyn, oder stammen sie aus solchen Elementen, die sich zwar erfahrungsgemäß auch innerhalb des christlichen Volkes finden, aber nur als Unkraut unter dem Waizen, als das Weltleben, das sich in einem Theile der zur Kirche äußerlich Gehörigen in der Wirklichkeit immer wieder verräth. So, wenn man z. B.*) von einem egoistischen Erziehungsprinzip redet, so ferne viele Eltern durch Beispiel und Lehre immer wieder

*) Scheitlin in Magers päd. Revue, Oktober 1843. Vgl. auch Völters Beiträge zur christlichen Pädagogik, S. 29, wo diese außerchristlichen Prinzipien genau beleuchtet werden.

das Ich als Mittelpunkt aller Dinge hinstellen und dem Kinde den Grundsatz praktisch einprägen: Jeder ist sich selbst der Nächste u. s. w., oder sofern als ebenso unwahrer Gegensatz dazu in einem andern Hause das Kind gewöhnt wird, ohne alle selbstständige Ueberzeugung sich stets nach den Meinungen Anderer, etwa der Mehrzahl, zu richten. So weiter: wenn ein materialistisches, ein merkantiles, ein ästhetisches Prinzip der Erziehung aufgestellt wird, da der Geschäftsbetrieb, der Kunstgenuß u. s. w. als Lebenszweck erscheint. Diese Lebensansichten widerstreiten direkt dem Geiste des Christenthums, sind also auch als Erziehungsprinzipien ebenso verwerflich, wie sie einer wissenschaftlichen Rechtfertigung und Durchführung in einem System sich unfähig zeigen. — Dagegen hat die Theorie der Erziehung, seit es eine solche gibt, eine ganze Reihe von Prinzipien aufzuweisen, denen eine relative Wahrheit zukommt, in so weit, als jedes derselben sich dem allgemeinen christlichen Lebensprinzip unterordnen läßt. Die Pädagogen haben es im Brauche, daß jeder an die Spitze seines Systems irgend eine ihm gefällige Formel setzt, die dem Erzieher bei all seinem Wirken wie eine Feuersäule voranleuchten soll. Da hören wir bald die Humanität, bald die Divinität, bald Freiheit, bald Civilisation, bald die volle Entwicklung der Individualität, bald den Dienst des gemeinen Wesens, die Nationalität, das Staats- oder Weltbürgerthum als Endzweck aller Erziehung preisen, und wir können uns alle diese und ähnliche Formeln gefallen lassen, sobald wir sie im evangelischen Sinne nehmen dürfen. Denn das muß Jedem klar seyn, daß mit solch einem Namen, ob er noch so volltönend wäre, noch gar nicht entschieden ist, was man eigentlich meine; sondern daß es auf die sittliche Welt- und Lebensanschauung ankommt, mit welcher das an sich vieldeutige, darum leere Wort erst Inhalt gewinnt. Die Humanität eines A. H. Francke ist sicherlich eine andere gewesen, als die in den rheinischen Blättern gepredigt wird; die Divinität, wie sie Harnisch definiren würde, eine andere, als wie sie Graser als einzig wahres Prinzip

aufstellte. Es ist deßhalb eine Selbsttäuschung der modernen Pädagogik gewesen, daß sie — oft mit großem Aufwand von Redemitteln — geglaubt hat, selbst ein teleologisches Prinzip auf wissenschaftlichem Wege suchen und als eigenes Produkt einführen zu müssen. Sie hat dazu weder das Recht noch die Macht: sie muß sich dieses ihr Prinzip einfach geben lassen, und hat eigentlich nur nöthig, bei ihrer Grundlegung zu sagen, zu welcher sittlichen Lebensanschauung sie sich bekennt, ob zur evangelisch-christlichen, ob zur mittelalterlich-katholischen, ob zur antik- oder modern-heidnischen oder zu welcher sonst; sobald wir diesen ihren allgemeinen Standpunkt kennen, kennen wir auch ihr Prinzip, mag nun dieses oder jenes beliebte Wort auf der Fahne stehen.

Bedarf es überhaupt einer solchen Formel, so bietet sie sich dar in der Idee des Reiches Gottes. Wer da betet: „Dein Reich komme" — der wird auch als Erzieher kein anderes Ziel seiner Arbeit kennen; und als Höchstes, nach was er zu streben hat, ist ihm durch jene Idee dasjenige bezeichnet, was dem Jünger durch des Apostels Mund vorgehalten ward: „daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werk geschickt" (2 Tim. 3, 17.). Kann je eine Pädagogik sich rühmen, einfacher und umfassender, wahrer und edler das Ziel aller Erziehung bestimmt zu haben? Ist nicht die ächte Humanität wie die wahre Divinität in dem einzigen Begriffe: „ein Mensch Gottes" vollkommen bezeichnet? Die Divinität ist da nicht eine Vergötterung oder Idealisirung des natürlich Menschlichen, sondern es steht der Mensch einem lebendigen, persönlichen Gott gegenüber, der ein Du ist für sein Ich; aber wiewohl er sich von ihm unterschieden, ja durch seine Sünde sogar getrennt weiß, so ist er doch durch die Versöhnung Eins geworden mit Gott; durch den Gottmenschen ist er ein Mensch Gottes geworden, und alles rein Menschliche, was zuvor durch die Sünde verderbt war, es ist jetzt geheiligt, ist (2 Petr. 1, 4.) theilhaftig geworden der göttlichen Natur. Daß damit — weil es zum Wesen des Menschen gehört,

göttlichen Geschlechtes und Gottes Ebenbild zu seyn — zugleich auch allein die wahre Humanität gegeben ist, wird am allerdeutlichsten gerade durch diejenige Humanität bewiesen, die für sich selber, ohne Gemeinschaft mit dem lebendigen Gott des Evangeliums die Herrlichkeit der Menschennatur darstellen will. Niemand leugnet, daß in der Bildung des alten Griechenlandes, des alten Rom viel menschlich Schönes und Edles zu Tage liegt: wie hätten sonst Melanchthon, Joh. Albr. Bengel und ähnliche Männer mit so großer Liebe dem Alterthum können zugethan seyn?*) Aber daß zwischen den prachtvollen Tempeln, zwischen den Schulen der Redner und Philosophen das wirkliche Leben auch unter jenen gebildeten Völkern so viel Inhumanes und Barbarisches, so viel heidnischen Greuel offenbarte: das will man nicht sehen**). Und

*) Vgl. Rümelin, die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschule S. 7. 8. „Der Römer, dessen Gedankengang überall vom Sichtbaren ausging, verglich bei der Bestimmung des menschlichen Wesens den Menschen mit der ihn umgebenden Natur, zunächst mit den Thieren, und bezeichnet mit humanus, humanitas das, was der Mensch vor Jenen voraus hat, die höhere geistige Natur, durch welche das thierische Leben veredelt und gehoben wird, wornach er ein durch Recht und Gesetz geordnetes, durch Religion gehobenes, durch Kunst und Wissenschaft verschönertes, durch Milde und Menschenliebe (?) friedlich gemachtes Leben führt. Der Deutsche dagegen, dem durch die christliche Religion eine ideale Richtung eingeimpft wurde, verglich den Menschen nicht mit den niederern, sondern mit den höheren Wesen und sah dagegen im Menschlichen nur das Schwache, Unvollkommene, Sündhafte. Was dem Römer humanitas war, ist für unsern Sprachgebrauch vielmehr das Göttliche im Menschen." — Vgl. weiter Grube, der Elementar-Volksschulunterricht, (Erfurt und Leipzig 1851.) S. 3. — Dursch, kathol. Pädagogik (Tübingen 1851) S. 138. 369.

**) Rosenkranz sagt: (Päd. S. 113): „Die Radikalen unter den Emancipatoren berufen sich oft auf das freie Griechenland, das überhaupt der lieben Unwissenheit für tausend Dinge als Auktorität gelten muß, woran es nie gedacht hat. In diesem fiktiven Hellas freier, schöner Menschlichkeit sollen alle Schranken nicht gewesen seyn, auf welche wir jetzt stoßen ꝛc." — Bekanntlich ist es auch Dogma unseres modernen Heidenthums, daß man nur im schönen alten Griechenland ganze Menschen finde. Es ist aber bezeichnend, daß Strauß zum Belege für seinen Satz: Das Christenthum könne keine ganzen Menschen hervorbringen, weil es zwischen Geist und Sinnlichkeit, zwischen dem Engel und dem Thiere im Menschen keine Vermittlung in Stand bringe, — Niemand Besseres vorzuführen gewußt hat, als Schubart.

haben etwa die Revolutionsjahre, die wir erlebten den Beweis geliefert, daß die Apostel der Humanität auch nur die einfachsten Gesetze der Menschlichkeit, — Gerechtigkeit, Aufrichtigkeit, Dankbarkeit, Mäßigkeit kennen? Wer es zuvor nicht gewußt oder geglaubt hat, diese Zeit hat es ihn lehren müssen — und darin liegt ihr Segen — daß das Menschliche, sobald es sich losreißt von dem wahrhaft Göttlichen, sobald es der Zucht der Gesetzes, das der lebendige Gott uns gegeben, und dem heiligenden Geiste des Evangeliums entläuft, augenblicklich roh und unmenschlich wird — nach Curtman's treffendem Ausdruck*) die Cultur nichts mehr ist als Verfeinerung des Instinkts.**) Niemand ferner wird leugnen, daß sich an's Christenthum viel Inhumanes als entstellender Schmutz auf seinem Gange durch die Welt angehängt hat; aber der Fanatismus eines Groß-Inquisitors und der Fanatismus eines Radikalen — beide sind gleich viel werth und Zweige Eines Stammes. — Wollte man aber sagen, das Christenthum mache die Menschen nur in religiöser Hinsicht human, lasse aber alle andern Seiten, die wesentlich zur Humanität gehören, wie z. B. die Wissenschaft, die Kunst, das Staatsleben, die Gewerbethätigkeit ganz unberührt oder stelle sich eher argwöhnisch und geringschätzend diesen gegenüber: so ist zwar zuzugeben, daß das Evangelium bei seinem ersten Auftreten, weil

---

Wenn in einem Menschen von so schwacher sittlicher Kraft gegenüber einer ungezügelten, durch äußere Einflüsse noch gesteigerten Sinnlichkeit das Christenthum — d. h. *sein* Christenthum die Macht nicht übte, die es an tausend andern, an allen wahrhaft wiedergeborenen Menschen übt — wie ist daraus ein Schluß zu machen auf's Christenthum selbst? Oder würden diese neuen Propheten es nicht höchst unbillig finden, wenn man aus der Liederlichkeit, in welche nach Geist und Leib thatsächlich so viele Jünger ihrer Lehre hineingerathen sind, den gleichen Schluß ziehen würde?

*) Die Reform der Volksschule. S. 41.

**) Vgl. darüber insbesondere: Hundeshagen, über innere Mission auf den Universitäten (Gelzers Monatsblätter Januar 1855 S. 25. f.,) wo auch an das Wort Zwingli's erinnert ist: „Wo Gott in des Menschen Herz nicht ist, da ist nichts als der Mensch selbst und er gedenkt an nichts, als was ihm zu Nutzen und Wollust dient."

es alle diese Dinge in heidnischem Gewande, als Faktoren des heidnischen Weltlebens vor sich sah, von ihnen vorerst Umgang nahm, bis sich mit der Zeit aus dem Schooße des neuen Völkerlebens all das neu bilden konnte. Es ist ferner zuzugeben, daß die beschränkte Auffassung des Christenthums, deren sich der Pietismus in manchen seiner Bekenner schuldig gemacht hat, solche Gleichgültigkeit oder gar Feindseligkeit gegen jene menschlichen Dinge, weil man sie weltlich schalt, zur Folge hatte. Aber wenn das Christenthum in dumpfer Luft seine frische Lebensfarbe verliert, so folgt daraus nicht, daß diese kränkliche Bläße seiner wahren Natur entspricht. Wie der Sohn Gottes Fleisch wurde, und das Menschliche die Hülle, die Gestalt war, in welcher das Göttliche erschien; wie wir nach 2 Kor. 4, 7. den Schatz göttlichen Lebens in irdischen Gefäßen haben: so ist das wahrhaft Humane immer die Form, in welcher das Göttliche sich lebendig zeigt; eine Frömmigkeit, der es an Humanität, an offenem Sinn für alles Humane fehlt, ist abstrakt und darum falsch. Aber ebenso abstrakt, ebenso falsch ist es, jene Form, die nur durch den rechten, wahrhaft göttlichen Inhalt auch zur wahren Humanität wird, allein haben zu wollen und den historisch gegebenen, am Gewissen und in der Geschichte sich bewährenden Inhalt, d. h. das Christenthum, zu verschmähen. Darin steckt auch der Grund, warum unser pädagogischer und didaktischer Formalismus, wie er seit einem halben Jahrhundert geherrscht hat, so unfruchtbar bleibt, eben weil es an jenem wahrhaft realen, d. h. göttlichen Inhalt gemangelt hat. — Jener Ausdruck: „zu allem guten Werke geschickt" — läßt unverkennbar einen Raum offen für alles wahrhaft Menschliche, auch wenn sich die apostolische Zeit den Kreis desselben noch nicht so weit zu denken vermochte, wie wir ihn beschreiben; und wie anderwärts alles, was „lieblich ist, was wohllautet" (Phil. 4, 8.) den Christen empfohlen wird, wie ferner alle Creatur Gottes für gut und unverwerflich gilt (1 Tim. 4, 4.) wenn sie mit Danksagung genossen wird; so liegt auch in dem Geheiß:

„erwecke die Gabe, die in dir ist" (2 Tim. 1, 6.) unzweifelhaft eine Wahrheit, die außer ihrem nächsten Sinn eine allgemeinere Anwendung, auch auf Natur-Anlagen, zuläßt, und so mit der Forderung zusammentrifft, daß, was von guten Kräften in einem Menschenkinde schlummere, sorgfältig geweckt und entwickelt werden solle. Eine Beschränkung legt allerdings das Christenthum aller derjenigen Thätigkeit, all' dem Lebensgenuß auf, die man zur Humanität als wesentliche Elemente derselben rechnet. Der Grundsatz: „Eins ist noth" läßt nicht zu, daß sich — sei es im Gesammtleben, sei es im einzelnen Individuum — irgend eines jener Elemente, also z. B. die Wissenschaft, die Kunst, der Staat, anmaße, das Höchste zu seyn, das alles Andere entweder absorbirt oder sich unterordnet; er duldet nicht, daß irgend etwas, statt für Geist oder Leib eine heilsame Förderung zu seyn, vielmehr den Menschen leidenschaftlich errege und gefangen nehme.*) Aber wir fragen: wenn der Gelehrte den praktischen Beamten, der Künstler den Gelehrten, der Dichter den Geschäftsmann, der Maler den Musiker, der Mathematiker den Philosophen, der Mediziner den Theologen, der Orientalist den klassischen Philologen — wenn immer einer den andern verachtet, weil jeder sein Fach für die eigentliche Blume der Menschheit hält: ist das human? Vor dieser Humanität aber bewahrt nicht die Bildung selber — davor bewahrt nur das Christenthum, weil es über allen einzelnen Bildungs-Elementen ein Höheres und Höchstes enthält, das in der Gediegenheit des Charakters sich wirksam zeigt, das allem eigenen Wissen und Können seinen Werth läßt, aber damit, daß es denselben einem Höheren, Allgemeineren unterordnet, auch Raum schafft zur achtungsvollen und liebereichen Anerkennung jeder

*) Vrgl. Schleiermachers Predigten über die christliche Kinderzucht (I. 618): „Wir haben darnach zu trachten, daß die Jugend lerne sowohl Trägheit und Zerstreuung überwinden, als vor leidenschaftlicher Vertiefung in etwas Einzelnes sich bewahren."

andern menschlichen Thätigkeit und Tüchtigkeit.*) Die christliche Lehre, daß wir Alle Glieder sind an einem Leibe, dessen Haupt über uns ist, daß wir als gute Haushalter einander zu dienen haben mit den empfangenen Gaben; das Gleichniß von den anvertrauten Pfunden — das spricht eine Humanität aus und schlichtet den Streit der Fakultäten in einer Weise, wogegen all' das Treiben derjenigen, die eine Menschlichkeit über der Christlichkeit und los von derselben haben wollen, immer wieder inhuman erscheint.**) — Daraus geht auch ferner hervor, daß wir keineswegs jener forcirten Christlichkeit das Wort reden, die alles Weltliche, wenn sie auch nothgedrungen dasselbe muß in seinem Rechte lassen, doch dadurch erst heiligen zu müssen glaubt, daß ihm ein erbaulicher Anstrich gegeben wird. Wie im gereiften Manne das Christenthum in lebendige Beziehung zu allem Wissen und Können tritt, ist aus dem vorhin Gesagten klar; dem Kinde gegenüber bedarf es aber einer Combination noch gar nicht, die erst im Geiste des Mannes möglich ist; es soll vorerst z. B. rechnen, schreiben, arbeiten lernen, ohne daß ihm etwa diese Dinge

*) So wird z. B. von Friedrich Perthes in dessen Biographie (herausgegeben von seinem Sohne, Clemens Theodor Perthes, Professor in Bonn, I. Bd. 1848, S. 266) gesagt: „Den Mangel an gelehrter Bildung ersetzte reichlich der Umgang mit den bedeutendsten Männern Deutschlands, so daß nichts Großes und Schönes in der vaterländischen Literatur zur Sprache gekommen ist, das sein Geist sich nicht angeeignet hätte, und es wurde vielleicht um so reiner von ihm aufgefaßt, weil sein Blick durch keine gelehrten Vorurtheile getrübt war. Was aber dieser Vereinigung so seltener Eigenschaften einen ganz vorzüglichen Werth gibt, ist die Wärme seines Herzens und der tiefe religiöse Sinn, der den weltlichen Bestrebungen eines stolzen Selbstgefühls Gränzen setzt und sie veredelt."

**) Zur freien Humanität rechnet es auch Rosenkranz (Päd. S. 223), „daß der Einzelne zum Selbstbewußtseyn der wesentlichen Gleichheit und Freiheit aller Menschen erzogen werde, so daß er in Jedem sich selbst und sich selbst in Allen wiedererkennt und anerkennt." Gewiß, das ist human; aber wer hat die Völker gelehrt, einander nicht gegenseitig als Barbaren zu behandeln? Wer hat den Landbauer, den Handwerker vom Sklaven zum freien Bürger erhoben? War das die moderne Humanität oder war's das Christenthum?

gewaltsam zu etwas Erbaulichem gemacht werden; der Fleiß und Gehorsam, die Gewissenhaftigkeit, womit es diese Dinge betreibt, sind vor der Hand Alles, was das Christenthum in Bezug auf dieselben von ihm fordert; seiner Zeit wird sich im Centrum eines tüchtig-gebildeten, christlich-gediegenen Charakters dieß Alles in seiner wesentlichen Einheit von selbst darstellen.*) — Stellt man ferner das Wort: „Freiheit" an die Spitze, so bejahen wir auch dieß, denn es ist eingeschlossen in das christliche Prinzip. Der Christ allein ist der freie Mann, weil weder der Wind der Zeitmeinungen und gangbaren Weltvorurtheile noch das eigene, egoistische Gelüste, weder der fanatische Haß noch die Abgötterei, die unsere Freiheitsmänner mit sich selber von ihrem Anhang treiben lassen, ihn beherrschen. Einen Paulus, einen Luther hat das Evangelium frei gemacht: stehen sie nicht in heller Glorie dem ganzen Trosse von Freiheitspredigern gegenüber, bei denen es so oft an den ersten Anfängen sittlicher Befreiung noch fehlt? — Man sagt uns ferner**): „Das unbedingte Streben nach Schönheit, Wahrheit und Freiheit wird gegenwärtig selber auch unmittelbar, nicht blos mittelbar durch kirchliche Weihe, zur Religion." Soll da wohl der Ersatz des Christenthums in jener Unbedingtheit des Strebens liegen? Religion aber ist nie ein bloßes Streben ohne Ziel, und dieses Ziel ist ihr nie ein Begriff, sondern ein Lebendiges und Persönliches; es ist also jedenfalls höchst ungeeignet, jenes Streben an sich schon Religion zu nennen. Und wer unbedingt nach Schönheit strebt, wird der auch der Wahrheit, und der wahren Freiheit, d. h. der Sittlichkeit nachstreben? Liegen nicht in diesen beiden sehr wesentliche Beschränkungen, so daß jenes erste kein unbedingtes Streben mehr seyn kann? Es ist

*) Joseph Haydn schrieb über alle seine Werke — ob es nun kirchliche oder weltliche Musik war: In nomine Domini, und an's Ende: Laus sit Deo. Wollte es zwischenein mit dem Componiren nicht fortgehen, so trat er vor seinen Hausaltar und betete. So heiligt der christliche Sinn, das Christenthum im Charakter, jegliche Arbeit, auch die weltliche.

**) Rosenkranz, Päd. S. 223.

klar, Rosenkranz, der sonst die Thorheiten der Zeit und des modernen Pädagogenthums vortrefflich signalisirt, hat zu guter Letzt mit obiger Phrase dem Hasse der Zeit gegen alles Positive, und darum den Eigenwillen Beschränkende ein Opfer gebracht. Wir unsererseits kennen auch eine Freiheit, Wahrheit und Schönheit, aber nicht als Ersatz der Religion, sondern als Gabe und Frucht derselben; und das Streben darnach wie die Erreichung jener Güter ist uns bedingt durch die Unterordnung des individuellen Lebens und Wollens unter einen persönlichen höchsten Willen, unter einen Gott, in dessen Wesen und geschichtlicher Offenbarung wir allein jene drei mit einander als wahrhaft real erkennen. — Wenn endlich — um auch hierauf noch Rücksicht zu nehmen — von pädagogischen Lehrbüchern bald die volle Entwicklung der Individualität, bald die Erziehung für die Gemeinschaft*) oder das Gemeinwesen — heiße dieß Staat oder Nationalität oder Weltbürgerthum — als Prinzip aufgestellt wird, so ist es (wie z. B. von Baur in Gießen in seinem Grundriß auch anerkannt wird) gerade im Christenthum auf's Schönste vereinigt. Denn so wie der Mensch der Heiligung durch's Christenthum sich entzieht, so sperrt sich entweder die Individualität gegen jede sie beschränkende Einfügung in's Ganze, sie wird eigensinnig und rechthaberisch — oder aber muß sie sich an das Ganze so hingeben, daß alles kräftige und individuelle Leben durch dieß Nivelliren niedergehalten wird. (Während zu letzterem der Beleg in Frankreich gegeben ist, liefern wir Deutschen leider zu allen Zeiten die Exempel zu ersterem; einzig deßhalb, weil das Evangelium theils nicht als Gemeingut der ganzen Nation angehört und durch die konfessionelle Zerklüftung seine Wirkung auf's ganze Volk im Großen gehindert ist, theils weil wir leider das Christenthum viel mehr theologisch, literarisch, kritisch zu treiben pflegen, als praktisch. Die Engländer, denen es weder an Kraft der Individualität noch an

*) Vrgl. Domrich, pädag. Briefe. Jena, 1853. S. 70.

zusammenhängendem Nationalsinn fehlt, könnten uns darin viel lehren, wenn wir lernen wollten.) — Im Christenthum ist's die Liebe, die den Einzelnen lehrt, für's Ganze zu leben; aber dieselbe Liebe lehrt auch, jede Individualität zu achten, ihr Platz zu ihrer Entwicklung zu lassen, sie zum Gewinn des Ganzen aufzunehmen; wie ja der Begriff des Reiches Gottes, in dem wir sind, und das in uns ist, immer beides zugleich enthält, die individuelle Vollendung wie die Einreihung in's Ganze, dem gerade diese individuelle Vollendung, weil sie von der Liebe beherrscht ist, zum Segen wird.

Diese Erörterungen sollten darthun, wie alles das, was die Pädagogik als Zweck aller Erziehung aufgestellt hat in Form verschiedener Prinzipien (deren wir übrigens nur die bedeutendsten und gangbarsten aufgeführt haben), — in so weit es wahr ist, im christlichen Prinzip eingeschlossen, von seinem Formalismus oder seiner Zweideutigkeit befreit und in seiner Wahrheit festgestellt ist. Unser Prinzip ist daher kein anderes, als welches die christliche Ethik uns bietet; es steht und fällt mit dieser.*) Allein

*) „Die Pädagogik ist eine von der Sittenlehre ausgehende Disciplin, von dieser abhängig auf der einen Seite, ihre Realität selbst begründend auf der andern. Denn wenn die großen sittlichen Formen sich nicht von einer Generation auf die andere in ihrem Wesen erhielten, so wäre das in der Sittenlehre Dargestellte nichts Reales." Schleiermacher, Erziehungslehre S. 585. — „Die Pädagogik ist die Probe für die Ethik." Ebend. S. 14. — Vrgl. auch Rosenkranz, Päd. S. 116: „Will die Pädagogik einigermaßen wissenschaftlich verfahren, so muß sie die Idee und Existenz der Ethik anerkennen und voraussetzen. Sie darf nicht die Lehre von der Freiheit, die Lehre von der Pflicht, der Tugend und dem Gewissen in aller Breite noch einmal vortragen, obwohl die empirische Gestaltung der Pädagogik diese Reproduction oft genug hat erscheinen lassen." — Wie nach diesen Erklärungen behauptet werden konnte (z. B. in den pädag. Blättern von H. Kern, 1855. 1. S. 28), ich reiße die Pädagogik aus ihrem Zusammenhange mit der Ethik, erkenne wenigstens die Abhängigkeit jener von dieser nicht als eine nothwendige an, ist schwer begreiflich. Nur fasse ich, wie ich nicht anders kann, die Ethik durchaus nur als christliche auf. Was die Psychologie anbelangt, von der ebendaselbst das Gleiche gesagt ist, so werde ich unten darauf zu sprechen kommen.

die christliche Vollendung der Sittlichkeit — die in der Person Christi als Realität gegeben und durch den Anschluß an ihn, durch die geistige Gemeinschaft mit ihm für Alle erreichbar ist, daher in dieser Hinsicht das pädagogische Prinzip seinen Ausdruck in dem Spruche findet: „Lasset die Kinder zu mir kommen" —; jene Gediegenheit des Charakters, die zunächst in der Religion wurzelt, aber den ganzen Menschen auch in den nicht unmittelbar religiösen Lebensbeziehungen erhebt, befreit und verklärt —: dieß ist ein Ziel, das der Zeit nach viel weiter hinausgerückt werden muß, als das Ziel der Erziehung; von einem Knaben, der zum Jüngling gereift seiner Freiheit überlassen wird, kann Niemand fordern, daß er jenes absolute Lebensziel christlicher Sittlichkeit erreicht haben müsse, während er das relative Ziel der Erziehung ganz wohl erreicht haben kann. Es ist ein wesentlich christlicher Gedanke, daß wir, obwohl vom Buchstaben des Gesetzes losgebunden und freigemacht durch den Geist, dennoch unser Lebenlang im Stande der Erziehung bleiben. „Die heilsame Gnade züchtigt uns, das gottlose Wesen zu verläugnen" (Tit. 2, 12.); „so ihr die Züchtigung erduldet, so erbeut sich euch Gott als Kindern" (Hebr. 12, 7. ff.); ferner das Gleichniß von dem Weinstock, dessen Reben stets wieder einer Reinigung unterworfen werden (Joh. 15), vom guten Hirten (Joh. 10): — diese und ähnliche Schriftstellen, so wie die Anschauung, die der Glaube der Christen zu allen Zeiten von den Lebensschicksalen und ihren göttlichen Zwecken gehabt und stets bewährt gefunden hat, geben hinreichenden Beweis. (Heiße das der Uebermuth des gegenwärtigen Geschlechts, das sich souverän fühlt, eine Hundedemuth oder wie sonst — die Ungezogenheit desselben ist der sprechendste Beleg, wie wenig es der Nothwendigkeit einer Zucht entwachsen ist.) Nun macht es aber einen wesentlichen Unterschied, ob sich bei dieser Erziehung, die durch's ganze Leben sich fortsetzt, der Mensch ganz passiv verhält, oder ob er beides zugleich ist, der Erzogene und der sich selbst Erziehende, Subjekt und Objekt der Erziehung. Im reifen,

mündigen Menschen dauert zwar die Sinnlichkeit, das Fleisch noch fort und macht sich oft genug in unberechtigter Weise geltend, darum eben hört auch die Zucht nicht auf; aber der Schwerpunkt solcher Zucht liegt dann im Menschen selber, der Geist ist's, der das Fleisch im Zaume hält, der an sich selbst arbeitet, reinigend, läuternd, stärkend; der Wille, stark geworden durch Erkenntniß wie durch Lebensordnung und Gewöhnung, ist Meister über alle Lust und alles Begehren; und was Gott noch anwendet als Erziehungsmittel, das macht eigentlich erst dieser Wille im Menschen dazu, der es gut heißt, der es nach dem göttlichen Zwecke benützt; denn wo dieser Wille im Menschen fehlt, da sind alle Führungen Gottes vergeblich. Die Selbsterziehung unterscheidet den Mann vom Kinde; in diesem hat der Wille solche Kraft aus dem Geiste noch nicht gewonnen; die Erkenntniß, die ihn stützen und stärken soll, fehlt noch; daher muß, was der reife Mensch in sich selber trägt, jetzt noch außerhalb des Kindes gesucht werden; der Erzieher nimmt einstweilen, als Vormund, die Stelle des eigenen, sich selbst erziehenden Geistes ein. Es läßt sich zwar der Fall als möglich denken, daß sich selbst in einem Kinde ohne äußere Beihülfe durch ureigene Kraft und Anlage jene Reife allmählig bilde; das Wort von Rückert:

„Bin ich selbst doch in der Wilde
aufgewachsen ohne Zucht" . . . . .
„Bin geworden, was ich konnte,
werde Jeder, was er kann";

die gegen Pestalozzi gerichtete Behauptung Christmann's (Versuch einer Metakritik &c. S. 12), daß die ausgezeichneten Menschen das, was sie geworden, nicht durch ihre Pädagogen, sondern trotz diesen durch sich selbst geworden seien — trägt eine Wahrheit in sich; allein die besondere Begabung, das sittlich kräftiger angelegte Naturell, das so auch „in der Wilde aufwachsend" zu einem geraden, kräftigen Stamme wird, ist etwas Seltenes; solchem Zufalle darf die Gemeinde es nicht überlassen, was aus ihrer

Jugend werden soll, deßhalb muß die Erziehung durch einen reiferen Menschen als Stellvertreter und Vorarbeiter für den sich erst bildenden Erzieher im Zögling selber so lange ihr Werk fortsetzen, bis letzterer im Stande ist, selber sein Amt anzutreten. Hier ist der Punkt, wo das Braubach'sche Prinzip: „Erziehe deinen Zögling zu seinem eigenen Erzieher" (Fund.L. der Päd. 1841), oder, wie es Scheibert formulirt (Päd. Rev. Juli 1853, S. 9): „Die Erziehung hat den Menschen zu befähigen, sich selber in der Gemeinschaft und durch sie zu erziehen" — seine Stelle findet. Es fehlt auch diesem Prinzip, so lange nicht ein fester Boden sittlicher Lebensanschauung vorausgesetzt und genau abgesteckt ist, an Bestimmtheit des Inhalts; auf christlichem Standpunkt aber gewinnt es seinen Sinn und zeigt sich einer konkreten Anwendung fähig.*) Hiernach hat der Erzieher als Endziel seiner Thätigkeit dieß anzusehen, daß aus dem Zögling ein durch's Christenthum vollkommener Mensch werde, d. h. ein Mensch, dem nichts Menschliches fremd ist, der aber Alles durch den Geist Christi, als des Gottmenschen, heiligt und verklärt. In jenem Werden aber hat der Erzieher den Zögling bis dahin zu führen, von wo an der letztere das Erziehungsgeschäft an sich selber fortzusetzen im Stande ist.**)

---

*) So gefaßt ist es auch richtiger, als die Kant'sche Ansicht, daß die Erziehung dann aufhöre, wenn der Zögling selber im Stande sei, als Erzieher aufzutreten und zwar als Vater oder Mutter. Baur (Erziehungsl. S. 87) bemerkt mit Recht, daß in einem geordneten Volksleben die Verheirathung nicht blos vom physischen Vermögen abhänge, sondern von derjenigen Reife, die zur Selbstständigkeit in einem Berufe gehöre. Nach unserer Darlegung muß vielmehr die Selbsterziehung vorausgehen, ehe man Andere erzieht, wiewohl jene Selbsterziehung durch's ganze Leben fortdauern muß.

**) In Uebereinstimmung damit stellt unter Andern Rothe (Ethik III., S. 683) das Ziel christlicher Erziehung in folgenden Worten dar: „Der bestimmte allgemeine und letzte Zielpunkt der Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder muß seyn, diese zu wahrer christlicher Mündigkeit hinanzuheben, d. i. zu wahrer persönlicher Gemeinschaft mit dem Erlöser in Glauben und Liebe. Ihr Absehen muß so dahingehen, die Kinder so viel nur immer möglich in der Taufgnade oder in der christlichen Unschuld zu erhalten und durch stetig an ihnen fortgesetzte Arbeit an ihrer Erweckung sie ihrer Bekehrung durch

Hier ist die Stelle, wo der Begriff der Bildung in seinem Verhältniß zu dem der Erziehung in die Pädagogik eintritt; denn wenn er richtig gefaßt wird, so drückt er das oben bezeichnete Ziel der Erziehung aus, während mit letzterem Namen noch nicht das Ziel, sondern die Thätigkeit ausgedrückt wird. (Man sagt: dieser Mensch *hat* Bildung, als einen festen, erworbenen Besitz). — Zunächst ist freilich ein Doppelsinn zu unterscheiden, in welchem von Bildung geredet wird. In allgemein-pädagogischem Sinne muß Bildung einem Jeden ohne Ausnahme zukommen; sie setzt einen Stoff voraus, der ihr gegeben wird, den sie als etwas Formloses empfängt, um ihm eine Gestalt zu geben, ein Bild, d. h. etwas Schönes, etwas in sich Harmonisches daraus zu machen, da das Innere durch's Aeußere, das Wesen durch die Form gleichsam durchscheint und so der Eindruck von etwas in sich Vollendetem entsteht. Dem Bildner aber schwebt das Urbild vor; es will somit der Erzieher nicht die Kunst verstehen, aus seinem Stoffe — d. h. aus dem Zögling — jedes beliebige Bild hervorzubringen; das Urbild wohnt sowohl dem Zögling als dem Erzieher inne, es ist beiden vorgehalten durch's Wort Gottes, wodurch die menschliche Uranlage, die göttliche Bestimmung uns selbst erst wieder zum Bewußtsein gebracht wird (das Göttliche in uns wird geweckt und lebendig erregt durch das Göttliche außer und über

---

den wirklichen Glauben an den Erlöser entgegenzuführen. Und zwar in der Art, daß in ihnen die Erweckung gleichen Schritt halte mit ihrer natürlichen Entwicklung und somit der Eintritt ihrer natürlichen Reife und ihrer Mündigkeit einerseits und ihre eigentliche Bekehrung andererseits in einen und denselben Zeitpunkt zusammenfalle." Da hiemit die Confirmation gemeint ist, so verweise ich zur Vergleichung auf meine Katechetik, 3. Aufl. S. 595. — K. v. Raumer hat (Gesch. der Päd. III., a. S. 256) den Begriff des göttlichen Ebenbildes gebraucht, um das Ziel der Erziehung, der Bildung im wahren, vollen Sinne zu bezeichnen; Völter (Beiträge zur christlichen Pädagogik S. 44) formulirt das Ziel so: es sei die Einheit des zu Erziehenden mit Gott, und zwar, da diese Einheit nur in Christo eine ursprüngliche ist, in allen andern aber eine aus ihm abgeleitete seyn muß: die durch Christum vermittelte Einheit mit Gott — das Leben in Gott durch Christum — oder, nach Analogie von Humanität und Divinität: die Christianität.

uns); und so besteht die Bildung in der durch Erziehung zu bewerkstelligenden Herstellung des Urbildes der Menschheit, d. h. des Bildes Gottes. — Allein von jenem allgemein-pädagogischen Begriff der Bildung unterscheidet sich der sociale. Dieser zieht eine Gränze zwischen dem Gebildeten und Ungebildeten (dem gemeinen Manne) und es ist eine der socialen Fragen, die auch unsere Zeit wieder auf die Bahn gebracht hat, ob dieser Unterschied fortbestehen dürfe oder nicht; Bildung für Alle ist eines des Losungswörter gewesen, das man auf die Fahnen schrieb. Vorerst ist, wie kein Volk, so auch kein Mensch vor Erreichung eines gewissen Zeitpunktes im Besitze der Bildung; es gibt wohl ein gut erzogenes, nicht aber ein gebildetes Kind. Der Punkt, von wo an ein Volk den Namen eines gebildeten verdient, ist schon verschieden angegeben worden; die einen finden ihn da, wo das Volk von dem Genügen an den unentbehrlichsten Lebensbedürfnissen zum Luxus fortschreitet; die andern da, wo ein Volk beginnt, eine fremde Sprache zu lernen;*) wieder andere da, wo die patriarchalische oder despotische Regierungsform in einen Zustand gegliederter, bürgerlicher Staats-Einrichtung übergeht u. a. m. Dieß sind allerdings Momente, aber nicht die eigentlichen Faktoren, auf welche es ankommt. So ist auch richtig gesagt worden (von Rümelin, die Aufgabe rc. S. 107:) „Alle menschliche Bildung besteht darin, daß der Einzelne über seine individuelle, locale, temporelle Beschränktheit hinausgeführt wird und sein zuerst thierisch bornirtes Bewußtseyn zu einem allgemein menschlichen Bewußtseyn erweitert; dieß geschieht, indem er von dem gesammten geistigen Kapital, das die Menschheit durch die Arbeit von Jahrtausenden angehäuft hat, so weit er kann, Besitz zu nehmen sucht;" — aber dieß: „so weit er kann" läßt wieder eine Unbestimmtheit zurück, die es schwer macht, die Grenze zwischen dem Gebildeten und Ungebildeten festzusetzen. Anderswo (in dem Artikel: Politik und

---

*) So z. B. Mager, Revue, Jan. 1844. S. 42.

Pädagogik, deutsche Vierteljahrschrift 1853, III. S. 141) ist gesagt: „Allgemeine Bildung ist die Fähigkeit, auf fremde Gebiete mit Vernunft hinauszuschauen; dieß ist nicht Frucht des Allerleilernens, sondern das Resultat des klaren Daheimseyns im eigenen Beruf und Gebiet; das Allgemeine ist ein Resultat der Bildung, aber der Weg der Bildung ist das Spezielle.“ Ganz gut; aber in diesem Speziellen gerade, im eignen Beruf und Gebiet kann man sich auch so total einspinnen, daß das geforderte Resultat eben niemals erreicht wird. Wir müssen genau die Faktoren bestimmen, die dem Einzelnen, ohne ihn seinem speziellen Berufe zu entziehen, dennoch für's Allgemeine den Blick und das Herz öffnen. Diese sind: Wissenschaft, Kunst und Religion. Aber wenn durch sie ein Volk gebildet werden soll, so darf 1) die Wissenschaft nicht blos das Eigenthum Einzelner seyn, sondern, während die Einzelnen, die den Beruf dazu haben, als Priester der Wissenschaft ihre Lebensarbeit an sie wenden, müssen die Resultate in's ganze Volk übergehen, müssen zum Gemeingut Aller werden, so daß, an was vielleicht die Gelehrten Jahrhunderte lang ihre Mühe gewandt haben, nachher als geistiger Gewinn, als bleibendes Erbgut in's Bewußtseyn aller übergeht und auf das Leben aller erhebend und befreiend wirkt. Ebenso muß 2) die Kunst, die immer nur von den Begabten selbst getrieben werden kann, Allen zum Genusse und dadurch zur poetischen Lösung vom Gemeinen gereichen; selbst die Gewerbthätigkeit wird (je mehr z. B. die bildende Kunst den Formensinn nährt und weckt) davon beständig berührt und gefördert werden. 3) Die Religion endlich kann nur dann bildend wirken, wenn sie ethischer Natur ist, wie der christliche Monotheismus, und dadurch den Menschen innerlich erzieht, den Egoismus und Materialismus — die beiden Quellen aller Rohheit — durch ihre heiligende Kraft überwindet. Ueberdieß aber wird sich die Bildung auch durch diese Faktoren erst dann vollenden, wenn sie auf die ganze Volkssitte, die äußere Erscheinung, das gesellige Benehmen gestaltend wirken; daher in dieser Hinsicht Rosenkranz

Recht hat, wenn er (S. 116) die Civilisirung darein setzt, daß der Mensch den natürlichen Egoismus äußerlich beherrschen lerne, und als die entsprechende Tugend (S. 117) die Höflichkeit bezeichnet. Möglicherweise kann einer ein stockgelehrter Mann, ein berühmter Künstler seyn, ist aber dabei ein grober, ungeschlachter Mensch, sobald Egoismus oder Sinnlichkeit ihn beherrschen; wogegen der einfachste Christ, in welchem das Evangelium jenen Egoismus und Materialismus überwunden hat, in der That ein gebildeter Mensch ist, weil, auch wenn er z. B. seinen Provinzialdialekt mit keiner Büchersprache vertauscht, dennoch wie die Erfahrung lehrt, das Christenthum seinem Denken, Reden und Thun ein Ebenmaaß verleiht, alles wirklich Rohe und Gemeine ihm abthut und so auch sein äußeres Leben schön macht. (Daß es eine Frömmigkeit gibt, die von Rohheit nicht freigesprochen werden kann, die aller schönen Form entbehrt und der Wissenschaft und Kunst abhold ist, beweist nichts gegen uns; denn dieß ist nicht mehr wahres Christenthum, sondern dumpfer Aberglaube und Fanatismus).

Demgemäß können wir in der That die wahre Bildung als gleichbedeutend mit der evangelischen Erziehung betrachten, sofern durch die Religion zuvörderst die innere Rohheit, die wesentlich mit der Sünde identisch ist, gebrochen, Selbstsucht und fleischlicher Sinn überwunden, zugleich aber auch der Sinn für alles Höhere, Geistige, und somit wahrhaft Menschliche geweckt und genährt wird. In diesem Sinne nehmen wir die Formel, in welcher Curtmann (Die Schule und das Leben, 2. Aufl. S. 98) das Prinzip der Pädagogik bezeichnet: „Erziehet die Jugend für die Erhaltung und Förderung der christlichen Civilisation." — Obiges Bildungsziel schließt aber nicht aus, daß ein relativer Gegensatz zwischen dem Gebildeten und dem Volke auch in der Christengemeine fortbesteht und durch die erfreulichste Hebung der Jugendbildung in den Volksschulen nie ganz aufgehoben wird. Denn der Unterschied der Berufsarten und des Besitzes bringt dieß mit sich; die

schwere Handarbeit wird immer auch der ganzen Person eine rauhere oder unbeholfenere Außenseite geben und den geistigen Horizont mehr oder weniger verengern; und das Begehren communistischer und socialistischer Narren, es müssen die besten Köpfe die schlechteste, die am wenigsten begabten die beste Erziehung erhalten, damit die Bildung Aller dieselbe werde, ist so wahnwitzig, daß, würde dieß je einmal versucht werden, Alle der gleichen Barbarei anheimfielen und die Schlauen immer wieder den großen Haufen in Sklaverei hielten. Allein jener Gegensatz wird, sobald die Bildung in dem oben entwickelten Sinne erstrebt wird, sich nie zu einer Kluft erweitern zwischen Gebildeten und Ungebildeten; das christliche Leben mit seinen Interessen für's Reich Gottes, mit seiner dienstfertigen Liebe, wird der Einigungspunkt für Alle seyn. Dieß offenbart sich thatsächlich im Gottesdienst; je besser derselbe nach Inhalt und Form ist, um so sicherer wird der Gebildete und der Ungebildete hier ein Element gemeinsamer Bildung finden. Aber auch im außergottesdienstlichen Leben wird die gleiche Wirkung nachzuweisen seyn. Der tüchtige Handwerker, der erfahrene Landmann werden in ihren Kenntnissen und Fertigkeiten ein Gut besitzen, das zum Wissen des Gelehrten ein Correlat bildet und diesem, weil er es nicht besitzt und doch seinen Werth erkennt, Respekt einflößt; und während der Geringere, wie man überall beobachten kann, durch eine wahrhaft christliche Gesinnung auch von selber zu einem manierlichen, bescheidenen Benehmen gelangt: so wird andererseits die Etikette der höheren Stände durch's Christenthum etwas anderes, als ein Gesetz des gegenseitigen Belügens; was falsch und unächt daran ist, fällt einfach weg; die Formel aber, die in des Weltmenschen Mund eine leere Höflichkeit ist, wird durch's Christenthum, durch die redliche und aufopfernde Liebe, durch die gegenseitige Achtung zum Ausdruck einer Wahrheit und gewinnt somit einen reellen Inhalt. So ist das Ziel christlicher Bildung — in welcher wir den Uebergang christlicher Religion, Wissenschaft und Kunst in's concrete Volksleben

erkennen, das dadurch humanisirt, das dadurch ein schönes auch seiner Form nach wird — ein alle Glieder der Gemeinde vereinigendes, und dennoch werden dadurch die natürlichen, von Gott geordneten Unterschiede nicht aufgehoben; denn auch hier besteht die Vollkommenheit des Ganzen nicht in der Unterschiedslosigkeit der Masse, sondern in dem lebendigen Wechselverkehr der mannigfaltigsten Kräfte, Individualitäten und Bildungsstufen, deren Unterschiede aber nie zu einem solchen Gegensatze auseinandergehen, daß nicht zwischen den entferntesten Punkten immer noch ein solch lebendiger Verkehr, ein Gefühl brüderlicher Zusammengehörigkeit und christlicher Rechtsgleichheit herrschte.

2. Das anthropologische Prinzip.*)

Die christliche Anthropologie ist von jeher einer der ärgsten Steine des Anstoßes für die naturalistische, rationalistische oder atheistische Pädagogik gewesen, wie für alle die, denen über der Selbsterhebung und der gewohnten Oberflächlichkeit der tiefere Blick in das, was thatsächlich vorliegt, verloren gegangen ist.

*) Es ist dem Verf. mehrfach vorgeworfen worden, er wisse den Zusammenhang der Pädagogik mit der Psychologie nicht gehörig zu beachten. Wenn das wäre, wie könnte ich obiges Prinzip dem teleologischen zur Seite stellen, das den Zusammenhang mit der Ethik vermittelt? Daß ich aber die Psychologie nicht nach der Weise Beneke's in der Pädagogik herrschen lasse, das begreift sich leicht, da die Psychologie niemals das ethische Ziel aller Bildung im christlichen Sinne erkennen lehrt, ihr also nur eine partielle Bedeutung für die Pädagogik gebührt, und auch diese wiederum für mich dadurch theologisch modificirt ist, daß die christliche Anthropologie niemals auf bloßer Beobachtung des Seelenlebens und auf Systematisirung der Resultate in irgend welcher Form je nach dem philosophischen Standpunkte des Bearbeiters, sondern auf einer durch's christliche Prinzip, durch Gottes Wort geleiteten Forschung beruht; also nicht auf Empirie allein oder Spekulation allein, sondern auf einer im Lichte der geoffenbarten Wahrheit gemachten Erfahrung. Sagt man, dann sei die Erfahrung nicht mehr unbefangen, so behaupte ich dem gegenüber, daß es eine Beobachtung ohne irgend ein Licht, das dazu leuchtet, gar nicht gibt; daß auch der Voraussetzungslose irgend einen Glauben schon mitbringt.

Rousseau und die Philanthropisten haben den für den ersten schlechten Erzieher erklärt, der die Lehre von der Erbsünde erfunden habe; Pestalozzi, wiewohl seine eigene Lebenserfahrung ihn von der in dieser Lehre liegenden Wahrheit zur Genüge hätte überzeugen müssen, hat sich — wir geben gerne zu, weniger aus Haß gegen Kirche und positives Christenthum, als aus gutmüthigem Glauben an die menschliche Natur — hartnäckig gegen dieselbe gesträubt; Diesterweg hat die unermüdet wiederholte Leugnung (Pädagogisches Jahrbuch, 1851. S. 120.) so formulirt: „Aus dem Munde theologischer und theologisirender Lehrer habe ich am allerwenigsten richtige und zutreffende Urtheile über einzelne Kinder und Schüler vernommen; im Allgemeinen sehen dieselben, wie die Juristen (!) die menschliche Natur für zu schwarz an, und erblicken da schon grundböse Triebe, wo der Unbefangene höchstens Schwächen und Verirrungen der Erkenntniß und des Willens, kurz Unvollkommenheiten erkennen kann, welche mit der natürlichen Unreife des Kindes zusammenhängen und sich daraus ergeben; es wäre wunderbar, wenn sie nicht vorkämen!"*) Wenn mit diesen Bekennern eines modernen Pelagianismus ein Wort gesprochen werden könnte, ohne daß sie sogleich durch das Geltendmachen einer biblisch-kirchlichen Ansicht in Aufregung geriethen und statt wahrheitsliebenden Eingehens in die Sache mit den gewohnten Phrasen dreinschlügen: so möchten wir sie fragen, wenn das, was wir aus der Erbsünde ableiten, nur Schwäche des unreifen Kindes ist: woher kommt es denn, daß auch die reifen und selbstständigen Männer derlei Schwächen immer nicht los werden können? Hat doch selbst Dinter, der das Dogma von der Erb-

*) Salzmann sagt (Nachr. aus Schnepfenthal B. I. S. 100.): „Man muß die Mängel des Subjekts immer nur negativ, nur vergleichungsweise mit der größern Vollkommenheit Anderer bemerken. So sollen wir z. B. nie sagen: „Du lügst," sondern: „Du sprichst weniger wahr, als deine Geschwister." — Damit ist der positive Begriff, die Realität der Sünde selbst aufgehoben. Ob sich der Lügner durch solch ein albernes Gerede von seinem Laster heilen ließ, wird wohl stark zu bezweifeln seyn.

sünde bekanntlich nicht im strengsten Sinne zu nehmen Lust hatte, anerkannt, daß „in des Kindes Seele neben den Anlagen zum Guten, welche gepflegt seyn wollen, auch so viele Keime zum Bösen seien, welche vertilgt werden sollen"; (Schullehrerbibel, N. T. S. 108.) und wenn ein anderer, der sich sehr feindselig gegen Kirche und Kirchenlehre auszusprechen pflegt, den freilich auch bei Fichte schon (Bestimmung des Gelehrten, S. 119.) sich findenden Satz aufgestellt hat: „Der Mensch ist von Natur weder dumm noch schlecht, sondern lediglich faul"*) — so könnten wir wenn der Mann sich zu einer konsequenten Analyse dieser Faulheit herbeiließe von ihm ein gutes Stück Erbsünde herausschlagen.**) Allein es ist über diesen Punkt, wie über jeden, der einiges Christenthum und einigen guten Willen, sich belehren zu lassen, voraussetzt, nicht mehr zu streiten. Dagegen ist es merkwürdig, daß alle die traurigen Folgen, welche die Lehre von der Erbsünde in der Erziehung nach sich ziehen soll, zwar als Konsequenz in der Theorie behauptet, aber in der Praxis nirgends nachgewiesen werden. Curtman sagte in der vierten Auflage des Schwarz'schen Lehrbuchs (S. 24.): „Diejenigen Erzieher, welche die augustinische Lehre von der Erbsünde in ihrer ganzen Strenge nehmen, müßten konsequenterweise sich aller sittlichen Erziehung enthalten. Sie dürften blos für das bürgerliche Leben vorbereiten durch Unterricht und äußerliche Zucht; sie müßten ferner durch täglichen Vor-

---

*) Dr. Weber in Bremen. S. Magers Revue, 1843. Juliheft. S. 1. Er fügt obigen goldenen Worten die weiteren bei: „Daß Theologen uns die Pädagogik gemacht, und in sie, wie in Geschichte und Politik, die Pfaffenlüge von der Erbsünde hineingeschmuggelt haben, ist es noch jetzt allein, was die Jugend und ihre Bildner an einander zu büßen haben." — Ihr Schullehrer, laßt euch also die Augen aufthun: wenn Ihr Euch Jahr aus Jahr ein über die Unart der Schuljugend ärgert, so thut ihr derselben bitter Unrecht; nicht diese Unart ist's worüber Ihr Euch zu ärgern habt, sondern die Lehre von der Erbsünde; nur dem heiligen Augustin, als muthmaßlichem Erfinder dieser Lehre darf hinfort Euer Zorn gelten.

**) Vgl. damit auch was Baur (Ullm. St. u Kr. 1854. III. S. 737 f.) über die Inkonsequenz sagt, die sich die Leugner der Erbsünde zu Schulden kommen lassen.

halt der allgemeinen Sündhaftigkeit das Herz zur Demuth und Zerknirschung und durch strenge Zucht den Willen zur unbedingten Unterwerfung bringen, damit, wenn die göttliche Gnade nahte, das Herz bußfertig genug wäre, sie aufzunehmen. Am konsequentesten sind hierin die Methodisten in England und die Herrnhuter in Deuschland gewesen. Doch hat sich auch unter ihnen und noch mehr unter den neueren Pietisten die unvertilgbare Wahrheit immer wieder durchgearbeitet: daß die Kinder durch Mitwirkung ihrer Erzieher zum Guten geleitet werden können. Ja es hat unter den Pietisten immer eine Partei gegeben, welche die finstere Zucht der Methodisten verwarf, und im Gegentheil durch Freundlichkeit auf die Kinder zu wirken suchte, so daß es hier und dort sogar in Süßlichkeit ausartete." Hiezu bemerken wir Folgendes. Man sieht, der erste der angeführten Sätze zog blos eine Konsequenz, was man auf den Grund der augustinischen Lehre eigentlich thun müßte; es ist damit keine Thatsache aus der Praxis namhaft gemacht. Diese finde sich nur bei Herrnhutern, Pietisten und Methodisten. Also vornweg nur bei Parteien, die innerhalb der Kirche sich gebildet haben, aber keineswegs mit dieser identisch sind. Allein was den Halle'schen Pietismus und die Herrnhuter betrifft, so verweisen wir auf das in den Prolegomenen über sie Gesagte, das vielmehr eine Milde der Erziehung in jenen Kreisen erkennen läßt, die an Gehalt und Hingebung mit dem Philanthropismus sich getrost messen kann. Daß aber viele Vertreter des Pietismus durch ihr ungeduldiges Dringen auf Bekehrung, durch die Ausschließlichkeit in der Werthschätzung der religiösen Uebung als Gegensatz zu allem, was für weltlich gilt, auch ihre Kindererziehung verdorben haben, indem sie naturwidrig verfuhren, leugnen wir nicht; allein wenn dieß sogar nicht einmal dem Pietismus in Bausch und Bogen, sondern nur der Vermählung desselben mit dem persönlichen Unverstand, der Unkultur und Herbheit der Individuen Schuld gegeben werden muß, so darf noch weniger die Kirche mit ihrem einfachen Dogma

dafür verantwortlich gemacht werden. Was endlich den Methodismus betrifft, so haben wir den nicht zu vertreten; auch der Theologe, so gut wie der Pädagoge, macht ihm das starre Festhalten an einer dogmatisch festgesetzten Buß- und Heilsordnung bei völliger Mißachtung oder Unkenntniß des wirklichen Lebens zum Vorwurf. Ein Grundsatz, wie ihn Wesley z. B. gegen das Spielen der Kinder aufstellte („wer als Knabe spielt, wird auch als Mann spielen"), richtet sich durch seine Absurdität selber; er ist schlechthin nicht aus dem Dogma von der Erbsünde, sondern einzig aus der methodistischen Lebens- und Weltanschauung zu begreifen.*) — Dabei ist übrigens auch nicht zu vergessen, daß eine rigoristische, despotische, naturwidrige Behandlung der Kinder, — wie Jeder in seiner nächsten Umgebung wahrzunehmen Gelegenheit hat — bei einer Menge von Leuten vorkommt, denen die Lehre von der Erbsünde noch nie Kopfzerbrechen gemacht, die noch nie derselben irgend eine praktische Folge gegeben haben. Man kann sie bei Lehrern und Vätern finden, die sogar in ihrem credo mit allem Nachdruck die ursprüngliche Güte der menschlichen Natur behaupten.

Immerhin aber könnte man sagen: es sei zwar schön von den Bekennern der Erbsünde, daß sie ihre Kinder die Thorheit ihrer theologischen Doctrin oder ihres Katechismus nicht büßen lassen; aber eine Inkonsequenz sei es jedenfalls,**) und wenn eine pädagogische Theorie evangelisch-kirchlich seyn wolle, so müsse sie entweder auch jener Folgerung nicht aus dem Wege gehen, oder

*) Uebrigens bietet der Methodismus eine merkwürdige Parallele zum Pestalozzi'schen System; was war dieses mit seinem absoluten Glauben an die Macht der Methode anders, als ein Methodismus, nur in einem sehr verschiedenen Geiste? — Räthselhaft ist uns, daß trotz jenem methodistischen Rigorismus doch in den von Wesley gestifteten Schulen Tanz-Unterricht gegeben wurde. (S. Burkhard, Geschichte der Methodisten, Nürnberg, 1795. I. S. 119.)

**) So hat sich W. Beste (in der Schrift: Luthers Kinderzucht, Braunschw. 1846. S. 15) höchlich darüber verwundert, daß Luther trotz seiner Theorie von der Erbsünde so vortrefflich, so naturgemäß zu erziehen verstanden habe.

bekennen, daß sie an diesem Punkte mit ihrer theologischen Voraussetzung nicht durchzukommen wisse. Daß wir uns aber in dieser Klemme nicht befinden, wird aus Folgendem erhellen.

1. Die Erziehung in der christlichen Gemeinde setzt bei jedem Kinde den Vollzug der Taufe voraus;*) sie ist der erste Akt der Erziehung, und damit, nach Völters Ausdruck,**) das Programm und Manifest derselben; daher alle anabaptistische Ketzerei auch pädagogisch betrachtet verworfen werden muß. Wie nun die Taufe dem Kinde das Recht gibt und von Seiten der Erzieher die Uebernahme der Pflicht oder das Gelübde in sich schließt, daß es christlich erzogen werde: so ist auch durch sie in dem Kinde selber ein Gegengewicht gegen die Sünde, der Anfang einer Reihe von heiligen Wirkungen des göttlichen Geistes gesetzt, die das Kind schon nicht mehr in seiner puren Sündhaftigkeit belassen, sondern bereits das neue Geschöpf in ihm zeugen und ausbilden. Sie heben sich zwar auf dem Grunde der Seele und in den Lebens-Aeußerungen des Kindes nicht in der Art heraus, wie etwa in einem Gewebe ein erst später durchgeflochtener Faden von anderer Farbe sich heraushebt und gegen das übrige Ganze absticht: vielmehr verschmelzen sich jene Wirkungen auf eine unserem Auge ebenso unsichtbare wie dem Bewußtsein des Kindes verhüllte Weise mit der natürlichen Entwicklung, aber sie sind doch bereits eine Macht, die diese Entwicklung anders bestimmt, als sie, sich selbst überlassen, sich bestimmt haben würde. Deßhalb sehe ich mein Kind niemals als Sünder schlechtweg an, sondern ich glaube an eine Gnadenarbeit in ihm; und wenn der alte Römer die Schwelle heilig gehalten und von jedem profanen Fuß unüberschritten sehen

---

*) Vrgl. über Taufe und Erziehung in der alten Kirche: Höfling, das Sakrament der Taufe, I. S. 104.

**) Beiträge zur christlichen Pädagogik, S. 75. — Steffens sagt: die Erziehung ist eine fortgesetzte Taufe; aber, ihr Erzieher, taufet dann nicht mit Wasser, sondern mit Geist und Feuer! (Darmst. Schulzeit. 1854. Nr. 9. S. 76.)

wollte, innerhalb deren ein Kind wohnt: so ist mir wahrlich das Kind nur um so mehr etwas Heiliges, weil ich trotz der Sündhaftigkeit, in der es geboren ist und die, wie die tägliche Erfahrung unwiderleglich beweist, bei jedem irgendwie zu Tage kommt, dennoch eine lebendige Werkstätte des heil. Geistes in ihm erkenne, dessen Macht eine größere ist als die Macht des Bösen. („Der in euch ist, der ist größer, denn der in der Welt ist“ 1 Joh. 4, 4.)*)

2. Diese Arbeit des Gottesgeistes im Kinde wäre aber gar nicht möglich, wenn nicht jener Bestimmung, die der Schöpfer dem Menschen gegeben, sein Bild zu werden, auch die wirkliche Natur-Anlage des Menschen entspräche. Es wohnt der menschlichen Natur jene Kraft inne, das Göttliche, das Uebersinnliche und Ewige zu ergreifen, die wir Vernunft nennen; diese Kraft kann, weil sie zur anerschaffenen Natur des Menschen gehört, nie verloren gehen und ist auch unter dem Verderben der Sünde nicht verloren gegangen, sonst wäre eine Erlösung und Heiligung unmöglich; sondern sie ist in eine falsche Richtung gerathen. Ich kann deßhalb den Begriff der Erbsünde strenge festhalten und doch weit entfernt seyn, die menschliche Natur zu schmähen oder zu verachten; ich ehre sie und erkenne namentlich als Erzieher in ihrer geordneten Entwicklung, in ihren Winken und Geboten ein göttliches, heiliges Gesetz;**) ja, wo nur irgend die Menschennatur rein und

*) Wichtig ist für die Erziehung auch die mit der Taufe verbundene Namengebung. Sehr schön hat dieß schon Chrysostomus (Hom. 21 zu Gen. 4) hervorgehoben; nicht zufällige oder blos den Angehörigen zu Ehren gegebene Namen ziemen sich für Christenkinder, sondern die Namen heiliger Männer, die ihnen zum Vorbilde dienen sollen. Wie sehr sich neuere, namentlich revolutionäre Zeiten hierin an der Kindheit versündigt, „das Sakrament der Taufe angetastet und der kindlichen Unschuld ihr Brandmal auf die Stirne gedrückt haben, indem z. B. in Frankreich einst theils die Stichwörter der Revolution, theils die Zunamen der vornehmsten Revolutionsmänner den Täuflingen aufgelegt wurden,“ darüber hat Piper in seinem Vortrage auf dem Stuttgarter Kirchentag (Verhandl. S. 80) das Geeignete gesagt.

**) Diesen Respekt vor der Natur im Kinde hat Spener (Theol. Bed. B. IV. S. 604) auf's Entschiedenste ausgesprochen; der Erzieher müsse „dem göttlichen Finger in der natürlichen Ordnung folgen.“

kräftig sich offenbart, so habe ich meine Freude daran, weil mir darin, ob auch vielleicht sehr vereinzelt, doch irgend eine jener edlen Kräfte in frischer Lebendigkeit sichtbar wird, die Gott in's Menschenwesen gelegt hat; und ich halte es für ein Zeichen von Beschränktheit und sittlicher Unfreiheit, wenn man da, wo jener Quell ursprünglicher Naturkraft uns entgegenspringt, ohne das durch's Christenthum geläuterte und verfeinerte sittliche Gefühl zu verletzen (wie in den Meisterwerken der Poesie, der Tonkunst ꝛc.), sich mißmuthig abwendet, weil dergleichen Manifestationen der menschlichen Naturkraft, obwohl sie Gott in die Natur gelegt und ein Strahl seiner Herrlichkeit und Größe durch sie leuchtet, doch an ihrer Außenseite der spezifisch-christlichen Signatur ermangeln. Der tiefer fühlende Christ weiß darin etwas von der anerschaffenen Lebensherrlichkeit menschlicher Natur zu erkennen, die in solchen Schöpfungen hervorbricht, die damit über ihren wirklichen Zustand sich zu erheben sucht und so in ideeller Weise das anstrebt, was im Christenthum als Realität gegeben ist. Aber ich heiße dann nicht dasjenige menschliche Natur, was der von Gott losgerissene Mensch wird, wenn man ihn seinem eigenen Gelüste überläßt und höchstens einen Zaun um ihn macht, damit er nicht gefährlich werde; nicht das, was dem göttlichen Einflusse in stolzer Selbstgenügsamkeit oder sinnlicher Begehrlichkeit widerstrebt: ich unterscheide vielmehr von dieser verderbten Natur, die allerdings solche Symptome an sich trägt, jene ursprüngliche, gesunde Natur, die sich auch im gefallenen Menschen als Gewissen, als ein Fragen nach Erlösung, nach Frieden mit Gott immer wieder regt, und der nun eben durch die christliche Erziehung aus ihrer Gebundenheit (Röm. 7, 23.) herausgeholfen werden soll. So muß auch, wenn ich mich an den Lebensäußerungen eines sogenannten Naturmenschen, eines Naturvolkes erfreue, das Natürliche, das diese Sympathie in mir erweckt, nicht der Cynismus seyn, der als Gegensatz aller Kultur blos einen übersättigten, blasirten Kulturmenschen wieder ergötzen kann, worin aber die Natur eben in ihrer

Verkommenheit sich verräth, sondern es muß in individueller Ausprägung irgend etwas von dem allgemein Guten in sich schließen, das ich als Christ gutheißen muß; etwas an sich Sündhaftes aber wird niemals dadurch schön, daß ich es als Natürlichkeit bezeichne.

3. Jener Unterschied zwischen der wahren, anerschaffenen und durch die Erlösung wieder herstellbaren Menschennatur und zwischen dem, was uns erst zur „andern Natur" geworden ist, hat die evangelische Kirche von Anfang an klar ausgesprochen, und damit trotz den zum Theil derben und mißverständlichen Ausdrücken, mit denen sie ihren Widerspruch gegen alle pelagianische Oberflächlichkeit kund gab, einen gesunden anthropologischen Sinn gezeigt. Sie erklärt ausdrücklich, daß die Sünde nicht Substanz, sondern Accidens ist. Damit reservirt sie der menschlichen Natur jene Fähigkeit, zwar nicht, sich selbst zu erlösen, aber erlöst zu werden, die Erlösung als Gabe Gottes (Röm. 6, 23.) zu empfangen.*) Nun kann man zwar im wirklichen Leben jenes Substantielle und Accidentielle nicht so mechanisch trennen, daß man

*) Wie ganz anders der evangelische Theologe hierüber denkt, als die rationalistische Oberflächlichkeit ihm andichtet, mag z. B. aus einer Erziehungspredigt von Nitzsch (Wittenberger Pr., 2. Aufl., S. 118 ff.) hervorgehen, wo gesagt wird: „Wir wollen zwar nicht aus falscher Menschenfreundlichkeit uns verleiten lassen zu sagen, daß die Menschen gut wären, und dem verständigen Erzieher keine Beschwerde verursachten — was ist denn gut, wenn dieses unordentliche Verlangen nach dem niederen Guten und dieses Verkennen und Verleugnen des höheren auch gut seyn soll, das doch in allen sich zeigt? Nein, wir kennen den Menschen, ihn für gut schon halten, ist die falscheste Liebe, die wir ihm erweisen können — daß er aber gut werden könne und zu bessern sei, wer darf uns diesen Glauben nehmen? Daß eines frommen Lehrers Wirken, eines liebevollen Erziehers Weisheit umsonst sei und zu spät komme — wer hat diese Gedichte anders verbreitet, als die Trägheit und Gleichgültigkeit der berufenen Erzieher? Treffen wir denn etwa nur auf ergraute Sünder oder nur auf eine schon verbildete und verstockte Gattung, wo wir nach bildsamen Menschen fragen? . . . Nein, noch verjüngt sich mit dem leiblichen Geschlecht das geistige Menschenleben, noch wird immer wieder Frühling in den Menschenaltern und wohin wir sehen, gibt es Kinder, wie an Jahren, so an Geist und Herzen, Kinder, die Gott aufrichtig gemacht hat, die ohne Mißtrauen und ohne Anmaßung jeder liebevollen Erziehung entgegenkommen."

sagen könnte: in diesem Momente ist blos die Erbsünde, in einem andern blos die ursprüngliche Menschennatur wirksam. Wie jene den ganzen Organismus durchdringt, so ist diese noch viel mehr ein bleibendes, eben weil sie des Menschen Natur ist. Aber gerade das Kindesleben, mit dem es der Erzieher zu thun hat, läßt in seiner Art noch am ehesten eine Scheidung zwischen jenen beiden Faktoren zu. Selbst die entschiedensten Bekenner der Erbsünde haben immer — wenn sich ihnen nicht etwa aus ganz persönlichen Gründen ihre eigene Kindheit in das trübe Licht absoluter Verdorbenheit stellte — eine relative, natürliche Unschuld des Kindes anerkannt, etwas rein Menschliches, das, ohne speziell auf irgend eine Wirkung der schon bekehrenden Gnade im Gegensatze zur Natur reducirt werden zu können, doch keine Spur jener Ansteckung durch die Sünde entdecken läßt. Da ist es, als wollte die Natur bei jedem Kinde, das geboren wird, von neuem wieder versuchen, ihre ursprüngliche Schönheit herzustellen — ein Versuch, der uns wegen seiner immer wiederholten Vergeblichkeit fast an die Geistergeschichten erinnert, in denen wir zu vernehmen pflegen, wie die Abgeschiedenen ein bei ihren Lebzeiten unvollendet gebliebenes Werk immer wieder von vorne anfangen wollen, ohne je damit zu Stande zu kommen. Doch in so weit gelingt es der Natur in der That, als für das Kind auf dem gegenwärtigen Standpunkte seiner Entwicklung eine Menge Reize zum Bösen von außen oder innen vorderhand noch unmöglich sind; oder in so weit, als das Gesetz, das nach der Schrift (Röm. 7, 7 ff.) die schlummernde sündige Neigung erst aufweckt, für das Kind noch nicht existirt. Sobald freilich dieser Fall eintritt, so kommt auch das angeborene Uebel sicher zum Vorschein in der Gestalt des Neides, des Eigensinnes, der Lüge u. s. w. Das wird uns aber nicht hindern, in den Augenblicken jener Unschuld uns an ihr zu erfreuen, sie zu hegen und zu pflegen, und so durch die Erziehung jene Unschuld, so weit sie wirklich vorhanden ist, faktisch zu bekennen. Jenes süße Spiel der elterlichen Liebe, das Wohlgefallen

an den muntern Regungen des frischen Jugendlebens soll und will uns die Kirche mit ihrem Dogma von der Erbsünde nicht verleiden. Aber darauf nun die Erziehung zu gründen, über jenen Momenten lieblicher Unschuld die andern, die uns das Gegenbild zeigen, leichtsinnig zu übersehen und auf diese Täuschung das Erziehungswerk weiter zu bauen: das verwehrt uns — nicht das Dogma, als äußere Satzung — sondern der Wahrheitssinn, der, je schärfer und redlicher er ist, desto gewisser eine volle Uebereinstimmung der christlichen Anthropologie mit der klaren Lebenserfahrung anerkennt. — Ueberhaupt fehlt dem Kinde, je jünger es ist, desto mehr noch ein festes Centrum der Willensbestimmung; sein Gewissen ist gleichsam noch außer und über ihm, in dem Erzieher; in ihm selbst aber ist trotz den sich schon ansetzenden Gewohnheiten und sich äußernden Zu- und Abneigungen alles noch so flüssig, daß die Sünde noch gar nicht als eine zum Gesetze des Lebens erhobene Macht erscheinen kann, wie im alten Sünder. Die Spuren der Sünde kommen in einzelnen Regungen zum Vorschein, die ebenso schnell wieder verschwinden können, wie sie gekommen sind, und die dann wieder einem rein menschlichen und darum liebenswürdigen Benehmen Platz machen, das von jenen Vorgängen keine Spur mehr an sich trägt, aber seinerseits wieder dem gleichen Wechsel in Folge des zufälligsten Reizes ausgesetzt ist. Aber eben wegen dieser Flüssigkeit und Flüchtigkeit des ganzen Wesens darf über der äußern Erscheinung die wirkliche, erst allmählich sich offenbarende Beschaffenheit der Natur nicht übersehen oder mit pädagogischen Machtsprüchen beseitigt werden. *)

*) S. die schöne und abschließende Auseinandersetzung, welche J. Müller, die Lehre von der Sünde, II. S. 356, 357, 380 über die relative Kindes-Unschuld gibt. Diese besteht ihm in einer geringeren Intensität des verkehrten, selbstsüchtigen Wollens, namentlich in der Unbekanntschaft mit Lüge und Falschheit, in dem offnen, hingebenden Vertrauen. Aber trotz dem ist „der individuelle Sündenfall nicht das Eintreten eines ganz neuen Elementes in das jugendliche Leben, sondern nur die Entwicklung und Offenbarung einer verborgenen Potenz, das Erwachen einer in der Tiefe schlummernden Gewalt. Die Sünde entsteht nicht in ihm, sie tritt nur hervor."

Außerdem aber erinnere man sich an das Grundgebot des Evangeliums, das den Menschen als Menschen, ohne irgend welche weitere Rücksicht uns lieben heißt. Wie könnte es uns befehlen, auch den Feind zu lieben, wenn es nicht in ihm auch den Menschen geehrt wissen wollte? Und wenn Christus denselben Menschen, deren Sünde er strafte, doch wieder die rettende Hand bot: wie könnte die Anerkenntniß der allgemeinen Sündhaftigkeit mich hindern, in meinem Nächsten einen Bruder zu lieben? Man frage die Geschichte, die Erfahrung; bei allen denen, die dem Christenthum entfremdet sind, ist diese Menschenliebe, diese Brüderlichkeit zwar ein Aushängeschild, der den Unverständigen herbeilockt: bei der wirklichen Anwendung des Grundsatzes verfahren sie aber sehr wählerisch und parteiisch; oder es ist eine Menschenliebe nach Rousseau's Art, der zwar den Menschen, d. h. das Gebilde seiner Phantasie, das er Mensch nannte, liebte, alle Menschen in concreto aber haßte und gegen sein eigen Fleisch und Blut nicht einmal Liebe in sich trug. Bin ich aber ein Christ, dann liebe ich den Menschen, weil er ein Mensch ist, und was ich an ihm Sündhaftes, Schlechtes, Thörichtes entdecke, das erfüllt mich mit Erbarmen gegen ihn; es tödtet die Liebe nicht, sondern es gibt ihr nur die Gestalt des Mitleidens gegen den Sünder, während das Böse selbst mir zum Abscheu wird.

Geht aus obiger Darstellung hervor, daß die praktischen Konsequenzen, die der Pelagianismus der Pädagogen aus der Lehre von der Erbsünde zu ziehen pflegt, falsch sind, daß der Rigorismus und der Unverstand, der einen Fehltritt des Kindes zum Kapitalverbrechen macht, ganz wo anders seinen Sitz haben muß, als im Dogma der Kirche — nämlich in der Rohheit oder Dummheit des Erziehers: so ist es desto gewisser und erfahrungsgemäßer, daß die pelagianische Anthropologie der modernen Erzieher eine höchst nachtheilige Wirkung ausgeübt hat. Ein großer Theil der Gebrechen unserer Zeit, die Genußsucht und Weichlichkeit, das leichtfertige Spiel mit allem, was dem Menschenherzen heilig ist,

der Widerwille gegen jede objektive, feste Ordnung, die Aufblähung der Subjektivität — das alles hängt mit jener Richtung der Erziehung sehr genau zusammen. „Je weniger an ein tiefes Verderben in der Seele des Menschen geglaubt wird, desto weniger wird an der Befreiung von demselben gearbeitet; je leichter man es mit der Sünde zu nehmen pflegt, desto leichter nimmt man es auch mit der Besserung; je mehr in allen kindlichen Verirrungen nur unschuldige Schwächen gesehen werden wollen, desto mehr wird man sie übersehen; je früher man schon in den Schulen die Sätze von der Menschenwürde und den Menschenrechten ausposaunt, desto bälder werden sich die jungen Weltbürger den sie demüthigenden Pflichten und den ihnen lästig fallenden Opfern entziehen.“ *)

Wie aber die evangelische Pädagogik in Betreff der sittlichen Natur des Zöglings sich dem Manichäismus und dem Pelagianismus, der Verteufelung und der Vergötterung der Menschennatur gleichmäßig entgegenstellt, wie sie, um mit J. Müller zu reden (Lehre v. d. S. II. S. 51) die Freiheit zu aller Erziehung voraussetzt, aber nicht im pelagianischen Sinne; wie sie vielmehr auf die Lehre von der Erbsünde die Nothwendigkeit einer christlichen, d. h. erlösenden Erziehung, auf die Anerkennung der ursprünglich guten Natur aber die Fähigkeit derselben gründet, durch Erziehung ihre ursprüngliche Bestimmung zu erreichen: so tritt sie auch in Hinsicht der intellektuellen Kraft der Menschennatur zwei falschen Extremen zugleich entgegen. Das eine ist jene Meinung, die zwar nie in wissenschaftlichem Gewand aufgetreten ist, desto länger und öfter aber in der Praxis bemerkbar war, als müßte von menschlicher Erkenntniß Alles und Jedes dem Kinde von außen gegeben werden; als wäre der Geist ein leeres Gefäß, in das alle Wahrheit als ein fertiger Stoff eingegossen würde, wozu

*) Schenkel, die religiösen Zeitkämpfe. S. 463. Vgl. auch den Aufsatz: Pelagianische und evangelische Ansicht in der Pädagogik, in dem Stockmayer'schen Schulwochenblatt. 1851. 4. Artikel.

von seiner Seite im Grunde nichts als das Gedächtniß in Anspruch genommen wird. Dieß soll die Ansicht und Methode der alten Schule gewesen seyn, und es ist kein Zweifel, daß nicht blos die katholische Schule des Mittelalters, und nicht blos die jesuitische Pädagogik, sondern auch die Bildung in den protestantischen Schulen eben darum vielfach so mechanisch war, weil man das zu Lernende blos als Stoff betrachtete, der materiell angeeignet werden müsse. Nur täuschen sich die Lobredner der neuen Schule darin, daß sie glauben, weil man alle Lehrfächer so mechanisch betrieben habe, so sei die geistige Kraft der Schüler ganz unausgebildet geblieben. Vielmehr hat diese sich selbst gebildet, ist selbst erstarkt, weil die Lehrstoffe solche bildende Kraft und solchen Reiz zum Denken in sich selber tragen, auch ohne daß die pädagogische Weisheit erst der Subjektivität eine so besondere Aufmerksamkeit schenkte. Die kräftigeren Geister wenigstens haben nicht erst der formalen Bildung bedurft; und ob die Masse durch das Vorwiegen der letztern zu einer desto höheren Stufe geistiger Klarheit gebracht worden, diese Frage haben unseres Erachtens die letztvergangenen Jahre zur Genüge, aber nicht zum Nachtheil der alten Schule entschieden. Immerhin aber ist jene mechanische Ansicht als Prinzip falsch und unevangelisch; denn auch die göttliche Offenbarung ist ja nicht eine bloße Mittheilung von Erkenntnißstoffen, sondern eine Belebung und Kräftigung des sittlichen Bewußtseyns, des geistigen Lebens durch die göttliche Heilsthatsache, die darum auch nicht als bloßer Stoff des Wissens von einem Geschlechte dem andern überliefert wird, sondern sich gleichsam in's subjektive Leben übersetzt. (Christus in uns.) — Das andere Extrem ist der Subjektivismus, da im Subjekt alles liegen, alles vorhanden seyn soll, und zuletzt auch alles nur darauf ankommt, daß das Subjekt zu voller Kräftigung gelange, und alles Objektive zum bloßen Mittel herabgesetzt wird. Diese Ansicht charakterisirt die neuere Pädagogik im Allgemeinen; sie erscheint jedoch in verschiedenen Formen. Wenn im Subjekt alles, was man sonst

als Stoff von außen mittheilte, schon vorhanden ist, so besteht die Aufgabe des Erziehers oder Lehrers nur darin, diesem Fötus zur Geburt zu verhelfen; die Hauptsache in aller Pädagogik ist dann die sokratische Hebammenkunst. Diese Ansicht hat eigentlich blos einen Sinn, wenn man die platonische Lehre von der Präexistenz der Seele oder die leibnitz-wolfische Lehre von den angeborenen Ideen voraussetzt. Allein die Sokratiker haben sich hierin sehr eklektisch verhalten; auch ohne solche Prämissen haben sie drauf los katechisirt, und in der Kunst, alles Mögliche aus dem Kinde heraus zu locken, ohne — wie es wenigstens dem Zuschauer erscheinen sollte — ihm irgend etwas vom Lehrstoffe einfach zu sagen, wahre Wunder verrichtet. Diese Sokratik hat an Pestalozzi einen eben so entschiedenen Gegner gehabt, als sie an den deutschen Pädagogen, namentlich an Dinter, beredte Vertheidiger fand. Allein im Prinzip waren beide einander dennoch nahe genug; Pestalozzi wollte zwar nichts aus dem Kinde heraus eskamotiren, wenn noch nichts in ihm war; allein es ist dieselbe formale Bildung, dieselbe rein subjektive Kräftigung, auf die er hinarbeitet, zu welcher der Stoff als Nebensache, als bloßes Mittel sich verhält. Und noch die neueste, diesterweg'sche Pädagogik steckt in diesem Subjektivismus; denn nur so kann man sich auch erfolgreich gegen diejenigen Objekte wahren, die nicht in der Natur, d. h. im Subjekte, sondern über der Natur und dem Subjekt ihren Ursprung haben und von diesem einen Gehorsam fordern. Die evangelische Pädagogik kennt nur Einen, der da sagen konnte: Ich bin die Wahrheit; sie weiß darum, daß der Mensch diese Wahrheit nicht aus sich selbst erzeugt, sondern von jenem Einen zu empfangen hat. So erkennt sie auch in den Manifestationen der Natur und insbesondere in dem Schatz von Kenntnissen, der geschichtlich im evangelischen Volke sich gesammelt hat, eine Gabe, zu der sich das Subjekt empfangend und lernend verhält, und fordert daher statt Dinter'scher Sokratik und Pestalozzi'scher Geistes-Gymnastik in allen Dingen, in religiösen und profanen, daß man etwas Tüchtiges

lerne. In so ferne ist sie mit der Praxis der alten Schule einverstanden. Aber sie erkennt es nicht nur als einen dankenswerthen Fortschritt in der Methode an, daß die Stoffe des Lernens immer zugleich als Mittel der Geisteswecku̇ng, der formalen Kraftbildung behandelt werden, sondern sie erkennt in dieser Forderung einen wesentlich evangelischen Gedanken, da gerade die evangelische Lehre das Subjekt in sein Recht einsetzt, und zu seiner Vollkommenheit und Würdigkeit vor Gott den Glauben, d. h. nicht ein Wissen von Glaubenssätzen, und eben so wenig eine angelernte Fertigkeit in gesetzlichen Werken, sondern ein inneres Leben, die Kraft freier, vertrauensvoller Hingabe an den Herrn verlangt. Dieser Glaube aber kommt aus der Predigt (Röm. 10, 17.); und wie an diesem Punkte das Objekt mit dem Subjekte eins wird, so gilt dasselbe Gesetz für das Verhältniß zwischen beiden in allem Lernen.

Endlich divergirt die Anthropologie der Pädagogen auch noch in Beziehung auf die Frage, in wie weit die zur menschlichen Natur gehörige sittliche und intellektuelle Fähigkeit eine umfassende, unendlich ausdehnbare oder individuell beschränkte sei. Während die Einen aus Jedem Alles machen zu können vorgeben, wie z. B. nach Jacotot jeder Mensch Anlage zu Allem hat, und der scheinbare Mangel eines Talents in Wahrheit nur Mangel an Ausbildung desselben seyn soll: erkennen die Andern jedem Individuum eine ganz individuelle Bestimmung, somit auch das Recht zu, nach Charakter und Fähigkeit sich nur in beschränkter, aber desto kräftigerer Weise auszubilden. — Das erste ist ein durch seine Uebertreibung unwahr werdender Satz, dem die tägliche Erfahrung direkt widerspricht, und der, wenn er praktisch durchgeführt werden wollte, wenn ich z. B. den, der mit keinem feinen Gehör begabt ist, schlechterdings zu einem Virtuosen zu machen versuchte, die unnatürlichste Behandlung, ja eine wahre Quälerei zur Folge haben müßte. Diejenigen haben zuverläßig die Wahrheit auf ihrer Seite und wenden das Prinzip der Naturgemäßheit richtiger an,

welche die Begabung des Einzelnen genau berücksichtigen, und nicht etwas anderes aus ihm machen wollen, als wozu er von Gott geschaffen ist, dessen ganzes Schöpfungswerk eine so bestimmte Individualisirung zeigt, daß alles Nivelliren — sei es pädagogischer oder politischer Art — geradezu ein Widerspruch gegen die göttliche Ordnung, eine menschliche Anmaßung ist. Aber eben so unzweifelhaft ist, daß ein gewisses Maaß von Intelligenz allen gemein seyn muß, die ein Volk ausmachen, und daß, wenn dieß Maaß dem allgemeinen Standpunkte der Bildung entspricht, auch der minder Begabte, so wie der, dessen Talent — d. h. zugleich, dessen Neigung oder Liebhaberei — sich nach einer andern Seite wendet, dasselbe erreichen muß. Denn während allerdings gerade jene individuelle Begabung jedes Einzelnen nöthig ist, damit das Ganze ein lebendiger Organismus werde, so ist dieß doch nicht möglich, wenn nicht alle einen gemeinsamen Kreis von Erkenntnissen und Fähigkeiten haben, in welchem sie sich begegnen. Dieß setzt dann voraus, daß allerdings in jedem vernünftigen Menschen ein Maaß geistiger Kraft zur Aneignung alles dessen vorhanden ist, was alle nach der Stufe der allgemeinen Zeitbildung wissen und können sollen; der Lehrer z. B., dem ein Schüler sagte: ich kann nun einmal nicht lesen, nicht rechnen lernen, wird ganz einfach erwiedern: du mußt aber; und der Erfolg unnachgiebiger Zucht wird zeigen, daß in diesem Sinne der kategorische Imperativ ganz am Orte ist: du kannst, denn du sollst. — Eben so verhält es sich mit der sittlichen Bildung.

3. Das methodische Prinzip.

Dieß ist für uns nicht irgend ein oberster Grundsatz, nicht irgend eine Regel, die gleichsam als Hauptschlüssel zu allen Geheimnissen der Erziehungskunst dienen müßte; sondern ein lebendiger Begriff, der die Quelle in sich faßt, aus welcher alle einzelnen pädagogischen Maßregeln fließen müssen, wenn sie das Kind

zu dem oben beschriebenen Ziele bringen sollen. Was könnte dieß anders seyn, als die Weisheit? Dieß Wort ist sammt seinem Begriffe nachgerade aus der wissenschaftlichen Sprache verschwunden und hat nur in der erbaulichen noch eine Heimath; aber, wenn irgendwo, so ist es auf dem Gebiete evangelischer Pädagogik nothwendig, dieses biblische Prinzip aller Methodik zu Grunde zu legen. Ist doch, wie früher bemerkt worden, in der heiligen Schrift nur an den Punkten auch spezifisch Pädagogisches zu finden, wo die Weisheit als Lebensprinzip auftritt;*) und die nächste beste Schule, in die wir eintreten mögen, die nächste Familie, deren Kinderzucht wir beobachten können, wird es beweisen, daß, ob einer auch alle Methoden wüßte und unter seinen Schülern mit Zungen redete, und Glauben hätte, daß er Berge versetzte, er hätte aber der Weisheit nicht, so wäre es nichts nütze. Es fragt sich aber, welcher Entwicklung dieser Begriff fähig ist?

1. Die Weisheit, als Einheit der das Ganze überschauenden Erkenntniß; der voraussorgenden Liebe und der den rechten Zeitpunkt nützenden Thatkraft, ist zuvörderst ein Charisma, eine Gnadengabe. Wie der Mann, der ein tüchtiger Mathematiker, Redner, Arzt werden soll, schlechterdings dazu geboren seyn muß, so ist auch jene pädagogische Weisheit eine Gabe, die, wo sie fehlt, durch nichts ersetzt werden kann. Man hat in manchen pädago-

*) Bei Salomo und Sirach. Es ist jedoch hier zu bemerken, daß dort die Weisheit eben so sehr als Bildungsziel für den Zögling erscheint, wie als Quelle der aktiven Erziehung, als Gesetzgeberin für diese. Wir auf christlichem Standpunkte müssen letzteren Gesichtspunkt vorherrschend festhalten, da im Bildungsziele die Weisheit zwar nicht fehlen darf (denn auch zur Weisheit ist uns Christus gemacht, und wem sie mangelt, der soll, Jak. 1, 5., darum bitten), aber sie ist nur ein einzelnes Moment, nicht der Gesammtbegriff, wie sie es hier, als methodisches Prinzip, für uns ist. — Wenn übrigens die katholische Lit.Zeit. (1854, Nr. 5) uns erinnert, daß die Weisheit ein eben so formaler unbestimmter Begriff sei, wie diejenigen, deren Unbrauchbarkeit zu einem Prinzip wir oben dargethan: so ist dabei übersehen, daß wir diesen Begriff ja alsbald mit einem sehr bestimmten Inhalt einführen, wie er überhaupt und an sich schon einen viel konkreteren Inhalt hat, als z. B. Freiheit, Humanität u. s. w.

gischen Lehrbüchern mit Recht die Eigenschaften aufgezählt, die der Erzieher nothwendig haben müsse; Baur z. B. fordert (S. 105 ff.), er müsse gesund und heiter, sein Temperament eine Mischung von Receptivität und Spontaneität zu gleichen Theilen, der ganze Mann eine ausgebildete Persönlichkeit und von Liebe zu Gott und zu der Menschheit durchdrungen seyn. Das alles ist wahr und gut; aber wodurch alles erst spezifisch-pädagogisch wird und in dieser Richtung wirksam seyn kann, das ist doch erst jene Gabe; es könnten die aufgezählten Eigenschaften vorhanden seyn und dennoch die Erziehung an einem wesentlichen Mangel leiden. — Allein wenn nun auch das Wesen einer Gabe es mit sich bringt, daß dieselbe nicht allen gemeinsam zukommt, und wenn auch in unserem Falle die Erfahrung lehrt, daß ein vorherrschend pädagogisches Talent seltener ist, als wir es in den Familien und Schulen wohl wünschen möchten: dennoch muß ein gewisses Maaß davon jedem Christen in dem Grade zukommen, als er in Wahrheit ein Christ ist. Denn auch diese Weisheit ruhet in ihrer Fülle in Christo, wie sein Leben, sein Verkehr mit den Menschen darthut und wie es zu seiner Stellung zur Menschheit wesentlich gehört; es kann also auch Keinem, der in der Gemeinschaft Christi steht, dieselbe gänzlich abgehen; sie wird, so bald für ihn der Erzieherberuf beginnt, durch den Beruf selber in ihm geweckt.

2. Gleichwohl ist sie — wie die allgemeinen biblischen Begriffe: Erleuchtung, Erkenntniß, diese zwei Seiten an sich haben — auch wieder erlernbar und durch Ausführung einer Steigerung und Vervollkommnung fähig. Sie selbst ist die fortwährend lernende — nicht so zwar, wie 2 Tim. 3, 7. gesagt ist und von Pädagogen gilt, die in jeder neuen Methode das Heil finden, bis eine noch neuere die vorige wieder verdrängt: „sie lernen immerdar, und können nimmer zur Erkenntniß der Wahrheit kommen," sondern so, daß sie auf Einem festen Grunde — dem Grund evangelischer Heilserkenntniß, in evangelischer Liebe fortbaut, ohne je mit der Meinung sich zu tragen, als wäre sie fertig und hätte

nichts mehr zu lernen nöthig. Sie schöpft fortwährend erstlich aus der heil. Schrift — denn dadurch, daß der Erzieher sich selbst immer wieder als Zögling zu den Füßen des Einen setzt, der unser aller Meister ist, empfängt er auch die Kraft zur wachsenden Erkenntniß, zur klaren Unterscheidung des Bösen vom Guten, des Guten vom Besseren und Besten (Phil. 1, 10.), zur rechten Fassung und Haltung, in der dem Kinde an seinem Erzieher — wie einst den Jüngern an Christus — stets Beides in Einem, die Liebe und der Ernst fühlbar wird. Zweitens aber ist der Blick der Weisheit ebenso sorgfältig auf das Kind gerichtet, um in ihm die Menschennatur, die der Erzieher zugleich auch fortwährend an sich selber zu beobachten hat, speziell die Kindesnatur, und individuell die Natur des einzelnen Zöglings gründlich zu studiren, in dieser Natur selbst die Gesetze, die Gott für den Erzieher darein gelegt hat, zu erkennen, die Kräfte, die der Weckung und Bildung warten, die Neigungen, die der Zähmung und Unterordnung bedürfen, zu erforschen und so des Kindes Seele sich stets offen zu erhalten. Beides, das Wort Gottes und die wirkliche Erfahrung, die am Kinde gemacht wird, kann sich nie widersprechen, und es ist merkwürdig, wie oft solche Pädagogen, die weit über die Pädagogik der Bibel hinaus zu seyn sich rühmen und prinzipiell diese vernichten wollen, doch wieder, wo sie irgend nüchtern beobachten und vorurtheilslos zu Werke gehen, auf Resultate kommen, die — was viele bei ihrer Unkenntniß des Schriftwortes gar nicht merken — zur Bestätigung, statt zur Widerlegung des letzteren dienen. Das freilich wäre ein Fehler, eine pädagogische Unweisheit, ausschließlich nur in der Schrift zu suchen und darüber die Beobachtung des wirklichen Kindeslebens zu verabsäumen. Auf diesem Wege kommt man zu einem methodistischen Rigorismus, der, weil er inhuman ist, eben darum auch nicht mehr von christlichem Geiste getragen wird, sondern das Werk menschlichen Eigensinnes und menschlicher Beschränktheit ist. Nicht als ob die Schrift nur Eine Seite der Wahrheit darböte,

die erst ergänzt — wo nicht gar korrigirt — werden müßte durch den Blick in die Natur; sondern sie wird erst zum todten Buchstaben gemacht, wenn sie nicht in steter Wechselbeziehung gehalten wird zum wirklichen Leben. So wichtig und wahr dieser Satz für die Theologie ist, so nicht minder für die Pädagogik. Wie im ganzen christlichen Leben und Wissen, so auch im Erzieherberufe dient sich beides, die Schrift und die tägliche Erfahrung, die konkrete Wirklichkeit, zur Beleuchtung. Die Schriftwahrheit erhält mich stets auf dem rechten Standpunkte, von wo aus die Beobachtung allein richtig gemacht werden kann; die tägliche Wahrnehmung des Wirklichen aber bewahrt mich vor der unlebendigen Auffassung der Schrift, vor dem todten Dogmatismus, unter dessen Starrheit die lebendige Kindesnatur sich gar nicht gibt, so daß der Erzieher und der Zögling stets auf dem Kriegsfuße mit einander leben, blos weil das mißverstandene Christenthum des ersteren auf die Natur des letzteren beständig drückt, und ihn entweder unglücklich oder zum Heuchler macht. — Da aber dieser Erfahrung, die der Erzieher an seinem Zögling zu machen hat, immer schon eine Menge Beobachtungen vorausgegangen sind, die von Anderen, zwar nicht an demselben Individuum, aber an derselben Menschennatur gemacht worden: so ist es Sache der pädagogischen Weisheit, Rath zu suchen und Rath anzunehmen und alles zu benützen, was frommen kann, komme es, woher es wolle. „Es ist Alles euer" (1 Kor. 3, 21 ff.) — „die Weisheit ist friedsam und lässet ihr sagen" (Jak. 3, 17.) — das muß auch dem Pädagogen gelten; aber natürlich nur in dem Sinne, daß Alles geprüft, das Beste behalten wird. — Es mag in diesem Zusammenhange noch erwähnt werden, daß Baur (a. a. O. S. 103) nicht unrichtig auch das Alter des Erziehers als ein für die Ausübung des Erzieherberufes wichtiges Moment bezeichnet. Wir unsererseits kommen auf das gleiche Resultat, wie Baur, von dem Gesichtspunkt aus, daß die Weisheit, die wir von dem Erzieher fordern, eben so sehr

nur einem völlig reif gewordenen Menschen inwohnen kann (daher sowohl das frühe Hofmeisterthum, als die bis jetzt in den Verhältnissen gelegene Nothwendigkeit, junge Lehrer schon mit 17 bis 18 Jahren in der Schule anzustellen, ein Uebel ist), wie andererseits der Mann, der einmal eine gewisse Altersstufe überstiegen hat, nur zu leicht gegen jedes weitere Lernen sich abschließt und dem beweglichen, lebensvollen Kinde gegenüber zum Pedanten wird. Dasjenige Lebensalter, welches die Bedingungen naturgemäßer Zeugung in sich schließt, wird daher auch das zur aktiven Erziehung geeignete seyn.

3. Diese Weisheit kommt in ihrer unmittelbaren praktischen Wirkung zur Erscheinung als pädagogischer **Takt**, den wir nicht besser zu beschreiben wüßten, als Kellner es thut in seinen pädagogischen Mittheilungen (Fortsetzung, 1854, S. 73): „Es gibt Pädagogen, welche in den verschiedenartigsten Fällen stets das Rechte treffen; welche beim Unterrichte für jeden Lehrsatz stets das beste Beispiel, die klarste Ausdrucksweise gebrauchen, bei der pädagogischen Leitung jeden Ausbruch jugendlichen Leichtsinns, jede Lüge, jede Trägheit auf die der Individualität angemessenste Weise behandeln und sich niemals überrumpeln lassen; solche Ahnung und rasche Wahl des Richtigen, solches Verständniß des Augenblicks ist aber nicht an das Alter des Erziehers, nicht an das Facit addirter Erfahrungen geknüpft" — es ist eben jener Takt, „ein Mittelglied zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissenschaft und Kunst."

4. Eine besonders in die Augen fallende Prätention der Pestalozzischen Schule war es, daß sie ihrem Verfahren einen unfehlbaren Erfolg zuschrieb. Sein bekanntes Zugeständniß, daß er die Erziehung mechanisiren wolle, — was man so ganz im Widerspruch glaubt mit seiner Opposition gegen allen Mechanismus, — hat nur den Sinn haben sollen, daß, wie die Maschine, wenn sie richtig gehandhabt wird, unfehlbar und immer gleichmäßig auf den ihr hingegebenen Stoff wirkt, so auch die Er-

ziehungsmethode, sobald sie richtig konstruirt sei, unfehlbar auf das Kind wirken soll. Die Voraussetzung, daß sonach das Kind ein bloßer Stoff seyn müsse, auf dessen stets gleiche Eigenschaften die Maschinerie der Erziehung nur berechnet werden dürfe, um des Erfolges sicher zu seyn, lag Pestalozzi freilich ferne; aber dafür war es der Pelagianismus, der ihn irre führte; weil er die Natur für durchaus gut nahm, alle Bedingungen zu vollkommener Entwicklung, zu reiner Sittlichkeit in ihr selbst vorhanden glaubte, so durfte nach seiner Meinung nur noch der rechte Hebel angewendet werden, und unfehlbar kam das Gute zum Vorschein. Daß in dieser Menschennatur auch etwas sei, das gegen alle erziehende Einwirkung reagiren und den ganzen Apparat der Pädagogik außer Wirkung setzen könne, das sah er nicht. Stärker noch tritt dieselbe Unkenntniß der Menschennatur, dieselbe Ueberschätzung der Kraft der Methode bei Fichte hervor. In den Reden an die deutsche Nation (S. 36) heißt es: „Man sagt, es könne keiner Erziehung mehr angemuthet werden, als daß sie dem Zöglinge das Rechte zeige, und ihn getreulich zu demselben anmahne; ob er diesen Ermahnungen folgen wolle, das sei seine eigene Sache, und wenn er es nicht thue, seine eigene Schuld, er habe freien Willen, den keine Erziehung ihm nehmen könne. Hierauf würde ich, um die von mir gedachte neue Erziehung noch schärfer zu bezeichnen, antworten: daß gerade in diesem Anerkennen, in diesem Rechnen auf einen freien Willen des Zöglings der erste Irrthum der bisherigen Erziehung, das deutliche Bekenntniß ihrer Ohnmacht und Nichtigkeit liege. Denn indem sie bekennt, daß nach aller ihrer kräftigsten Wirksamkeit der Wille dennoch frei, d. i. unentschieden, schwankend zwischen Gutem und Bösem bleibe, bekennt sie, daß sie den Willen, und da dieser die eigentliche Grundwurzel des Menschen selbst ist, den Menschen selbst zu bilden weder vermöge, noch wolle und begehre, und daß sie dieß überhaupt für unmöglich halte. Dagegen muß die Erziehung gerade darin bestehen, daß sie auf dem Boden, dessen Bearbeitung sie übernimmt, die Freiheit des Willens gänzlich vernichtet, und dagegen strenge Nothwendigkeit der Entschließungen und die Unmöglichkeit des Entgegengesetzten in dem Willen hervorbringt, auf welchen Willen man nunmehr sicher rechnen und sich verlassen kann. Alle Bildung strebt die Hervorbringung eines festen, bestimmten und beharrlichen Seyns an, das nun nicht mehr wird, sondern ist, und nicht anders seyn kann, als so wie es ist. Wer sich noch ermahnen muß und ermahnt werden, das

Gute zu wollen, der hat noch kein bestimmtes und stets bereit stehendes Wollen, sondern er will sich dieses erst jedesmal im Falle des Gebrauches machen; wer ein solches festes Wollen hat, der will, was er will, für alle Ewigkeit, und er kann in keinem möglichen Falle anders wollen, denn also, wie er eben immer will; für ihn ist die Freiheit des Willens vernichtet und aufgegangen in der Nothwendigkeit. Willst du etwas über den Willen vermögen, so mußt du mehr thun, als ihn blos anreden, du mußt ihn machen, ihn also machen, daß er gar nicht anders wollen könne, als du willst, daß er wolle. Diesen festen und nicht weiter schwankenden Willen muß die neue Erziehung hervorbringen nach einer sichern und ohne Ausnahme wirksamen Regel; sie muß selber mit Nothwendigkeit erzeugen die Nothwendigkeit, die sie beabsichtigt." In dieser Auseinandersetzung ist Wahres und Falsches, eine hohe Idee von menschlicher Bestimmung und ein großer Mangel an der allereinfachsten Menschenkenntniß in einander gemengt. Das ist kein Zweifel, daß die rechte Freiheit des Willens nicht jenes Schwanken ist, da Einer in jedem einzelnen Falle dieses, aber eben so gut auch das Gegentheil wollen kann, ohne daß man zum Voraus sich darauf verlassen könnte; die rechte Freiheit ist eins mit der Nothwendigkeit, welche aber darum immer innerlich Freiheit bleibt, weil es der Wille ist, der sie sich angeeignet hat und in ihr lebt. Das ist der ächt christliche Begriff der Freiheit; „sich nicht wägen noch wiegen lassen von allerlei Wind der Lehre durch Schalkheit und Täuscherei der Menschen" (Eph. 4, 14.), sondern fest und unbeweglich zu stehen in dem Werke des Herrn (1 Kor. 15, 58.), alles thun im Drange der Liebe Christi, im Gehorsam gegen das göttliche Gesetz. Und wie eine solche Einheit von Freiheit und Nothwendigkeit im Christenthum nicht blos als ein Ideal dasteht, zu dem nur eine Annäherung möglich wäre, sondern in lebendiger Verwirklichung erscheint in der Person des Erlösers: so ist nach christlicher Lehre wie nach christlicher Lebenserfahrung auch für uns alle eine solche sittliche Höhe in dem Maaß erreichbar, in welchem Christus unser Haupt, Christi Geist unser Element wird. — Eben so trifft eine nachherige Aeußerung Fichte's mit christlichen Ideen zusammen. S. 53 nämlich sagt er: „Durch die neue Erziehung soll die Bildung zum

reinen Wollen (zu einer Liebe, die nicht auf einen sinnlichen Genuß geht ꝛc.) das Erste werden, damit, wenn später doch die Selbstsucht innerlich erwachen oder von außen angeregt werden sollte, diese zu spät komme und in dem schon von etwas Anderem eingenommenen Gemüthe keinen Platz für sich finde." Solch eine Grundlegung, ehe das Böse im Willen erwacht, solch ein Zuvorkommen mit Kräften des Guten, wie Fichte es hier fordert, kennen wir auch — es ist die Taufe und die mit ihr im Kinde gesetzte Wirkung des heiligen Geistes. Aber wenn nun nach Obigem diese Wirkung durch eine pädagogische Regel erzielt werden soll, die ohne Ausnahme und unfehlbar den geforderten Erfolg habe, so wären wir nicht blos begierig, diese Regel, dieses Zauberwort kennen zu lernen — denn bis jetzt hat nichts die Probe bestanden, was als solches sichere Mittel angepriesen worden; sondern es liegt in jener Meinung eine totale Verkennung der Natur des menschlichen Willens, der sich, eben weil er Wille, d. h. Freiheit ist, niemals einem Gesetz oder einer Regel so absolut unterwirft, daß, wenn man nur die Regel wüßte, man seiner vollkommen sicher wäre. Ist dieß ja doch sogar mit den Kräften der Natur der Fall; der Mensch hat sich ihrer bemächtigt, er hat über die enorme Kraft des Thieres, über die blinde Gewalt des Feuers und Wassers u. s. w. eine Meisterschaft errungen, die an's Unglaubliche gränzt: und dennoch gewährt sie keine absolute Sicherheit; dennoch bricht trotz aller Vorkehr die Naturgewalt immer wieder da und dort hervor und läßt den Menschen seine Unmacht fühlen. Und wenn über die Natur seine Gewalt eine so relative ist, wenn selbst da die Unfehlbarkeit der Wirkung nie eine absolute ist: wie könnte sie es seyn über den freien Menschengeist im Kinde? — Das Christenthum lehrt jene sittliche Höhe erreichen — nicht durch ein Gesetz, wäre es auch eine fein ausgesonnene, psychologisch wohlbegründete pädagogische Regel — sondern dadurch, daß der Geist Gottes mit dem Menschengeiste eins wird; diese Berührung des Göttlichen und Menschlichen, dieses Zusammenfließen

des Zeugenden und Empfangenden im Geiste ist aber eine geheimnißvolle, in die wir eben so wenig eindringen, die wir eben so wenig zu einer unfehlbaren Regel formuliren können, als dieß bei der leiblichen Zeugung jemals gelungen ist. Die Erziehung kann dieser inneren Neugeburt eben so sehr Hindernisse bereiten, als vorarbeiten und Hindernisse fern halten; sie kann mit ihren Mitteln nach des Apostels Wort (1 Kor. 3, 6—8.) pflanzen und begießen und wird darum für jenen Zweck von Gottes Wort ausdrücklich gefordert; aber die Hauptsache, jenes Uebergehen des göttlichen Willens in den menschlichen, das Einswerden des menschlichen mit dem göttlichen, ist ein Vorgang zwischen diesen beiden allein,*) der troß aller methodischen Erziehung bei dem Einen niemals eintritt, bei dem andern ohne dieselbe in Folge anderer innerer oder äußerer Führungen unerwartet eintreten kann. Selbst in intellektueller Hinsicht gilt das Gleiche. Der Schulwitz spricht bekanntlich von einem Nürnberger Trichter, der die vortreffliche Eigenschaft habe, die Weisheit jeglichem, auch dem härtesten Kopf einzugießen; in Wirklichkeit aber ist derselbe erst noch zu erfinden.**) — Diese Unzulänglichkeit aller erziehenden Einwirkung hat aber die praktische Folge, daß die christliche Weisheit, ob sie auch jedes wohlgemeinte Mittel zum Erziehungszwecke gelten läßt, es prüft und nach Befund treulich anwendet, dennoch ihr Ver-

---

*) „Mittheilung der Bildung ist eine Inspiration, eine geistige Erzeugung. Wir vermögen zu diesem Zwecke nichts Unmittelbares auszurichten, sondern können nur 1) Stoffe gewähren, woraus andere Seelen ihre Nahrung schaffen mögen, 2) die Thätigkeit dabei ermuntern und antreiben. Die Thätigkeit zu geben, die Kraft zu mehren ist nur Gott möglich; aber auch Jenes, die Gewährung des Stoffes und die Anregung der Thätigkeit, ist für die Menschen ein göttliches Amt und ein Hinübergreifen ihrer sonst so beschränkten Wirksamkeit in die überirdische Welt." Roth, Versuch über Bildung durch Schulen christlicher Staaten rc. Nürnb. 1825, S. 13.

**) Seine wirkliche Existenz hat er, wie wir aus Schultheiß' Nürnberger Schulgeschichte II. S. 19 sehen, nur in Gestalt eines 1647 u. 1648 erschienenen Lehrbuchs der Dichtkunst von Philipp von Harsdorf, das den empfehlenden Titel führt: „Poetischer Trichter, die Dichtkunst in 6 Stunden einzugießen."

trauen, ihre wahre Hoffnung nicht auf das Mittel, sondern auf Gott setzt, und darum in ihrer Erziehungsmethode das Gebet obenanstellt. *) Daraus entspringt dann auch allein die rechte Art, wie der Erzieher sein eigen Werk ansieht. Es ist eine bekannte Unart der vom christlichen Sinne verlassenen Pädagogen, den wohlerzogenen Menschen als ihr Werk anzusehen und ihrer Kunst das Verdienst seiner Trefflichkeit zuzuschreiben, wie es auch von jeher die Pädagogen übel geziert hat, wenn sie — nach Basedow's Exempel — marktschreierische Verheißungen großer und schneller Erfolge in die Welt hinausschickten; **) hat aber diese Kunst bei einem oder dem andern fehlgeschlagen, dann sind natürlich nicht sie, sondern die Umstände daran schuldig. Die Weisheit des christlichen Erziehers lehrt ihn ein Anderes. Jeden glücklichen Erfolg im Einzelnen und im Ganzen sieht er — weil er aller menschlichen Unzulänglichkeit sich bewußt ist, — als eine Gabe Gottes, als einen Segen an, den Gott ihm geschenkt; jedes Mißlingen aber, wenn gleich dazu verschiedene Faktoren mitgewirkt haben können, sieht er darauf an, daß wohl auch eigene Versäumniß oder Unklugheit von seiner Seite mit Schuld seyn möchte, und demüthigt sich darüber vor Gott.

---

*) Auch in dieser Hinsicht ist es an Pestalozzi merkwürdig, daß seine eigene, innerste Gesinnung viel besser war, als seine Methode. In letzterer hat konsequenter Weise das Gebet keinen Platz, es ist überflüssig; ihm selbst aber war es ein heiliges Bedürfniß. — Schön sagt Augustin de catechiz. rud. 18.: Quodsi nimis tardus est (der Zögling nämlich), misericorditer sufferendus est, magisque pro illo ad Deum, quam illi de Deo multa dicenda.

**) Wie anders hat sich Francke in dem „öffentlichen Zeugniß vom Werk, Wort und Dienst Gottes," Halle 1702, S. 294, ausgesprochen, wenn er sagt: „Man solle sich doch keine zu großen Hoffnungen und Vorstellungen machen; alles sei an Gottes Segen gelegen, und auch dieser Segen werde in verschiedenem Maaße und allmählichem Wachsthum verliehen." Aehnlich Zeller, Beuggener Monatsbl. 1829, Nr. 8.

Blicken wir von diesem Punkte aus zurück auf die drei Prinzipien, wie wir sie erörtert haben, so ist klar, daß in ihnen allen ein Begriff gemeinsam verborgen liegt, der ihren spezifisch christlichen Chrakter darstellt: das ist der Glaube. Denn jenes Ziel christlicher Lebensvollkommenheit, in welcher sich die Ebenbildlichkeit Gottes verwirklichen soll, ist ein Gegenstand des Glaubens; es ist etwas Ideales, das nicht in äußerer Weltanschauung, sondern in Gottes Wort und Geist seinen Ursprung hat. Ferner jene Ansicht vom Menschen, von seiner Sündhaftigkeit und Erlösungsbedürftigkeit, wie von der ihm inwohnenden Gotteskraft, die solche Erlösung wieder möglich macht — das ist Sache des Glaubens, der im Lichte des göttlichen Wortes auch hinter den Vorhang des äußern Menschenlebens blickt.*) Endlich jene Weisheit, die im lebendigen Gottesgeist ihren Quell hat, und die bei allem, was sie thut, doch immer vom Segen Gottes sich abhängig weiß, — sie ist eins mit dem Glauben — demselben Glauben, der auch den Apostel, den Prediger nicht irre und laß werden läßt, wenn dem Augenscheine nach seine Arbeit noch so vergeblich wäre. Ohne Glauben ist solch ein Werk, wie das der Erziehung, gar nicht möglich; wer es ohne denselben vollbringen will, der sinkt zum Taglöhner herab. Deßhalb können auch diejenigen, die auf ganz anderem als christlichem Boden die Pädagogik aufbauen, die Erziehung praktisch betreiben wollen, ohne einen Glauben nicht seyn. Die Verkündiger der Humanität, der Divinität u. s. w. — sie müssen an diese Ideen glauben; die Lobredner der makellosen Unschuld aller Kinder müssen an diese glauben — denn die platte Wirklichkeit hat sie nicht zu dieser Behauptung gebracht; die Anbeter ihrer eigenen oder einer fremden Methode müssen an diese glauben, und gedenken durch diesen Glauben Berge zu versetzen.

*) Oetinger erzählt in einer Predigt (Herrenb. Pr. I. n. Trin.), er habe sich einst gewundert, daß J. A. Bengel sich mit diesem und jenem habe abgeben mögen, worauf ihm Bengel gesagt: „Niemand ist so rauhhärig, daß er nicht noch ein weiches Plätzlein hat, wo ihm beizukommen wäre.“ Das ist wohl Liebe, aber genauer doch ein Glaube, der aus der Liebe stammt.

Selbst diejenigen, die als Psychologen rein empirisch zu verfahren behaupten, müssen, um überhaupt beobachten zu können, um sofort die Resultate zu einem Ganzen zu erfinden, um ihnen einen bestimmten Ausdruck zu geben, irgend einen Standpunkt einnehmen, d. h. auch in dieser Empirie ist das Licht, das ihnen die Dinge so oder so zeigt, irgend ein Glaube, den sie in sich tragen. Deßwegen ist eigentlich auch nicht darüber zu streiten; der Glaube eines Menschen ist sein innerstes Lebensprinzip, und de principiis non est disputandum. Wer einmal vom evangelischen Glaubensgrunde sich losgesagt und damit den rechten Schwerpunkt verloren hat, der fällt nothwendig irgend welchen fixen Ideen, irgend einer der wechselnden Zeitmeinungen mit seinem Glauben zu; er verliert die Fähigkeit, sich in eine göttliche Lebensanschauung hineinzudenken und muß darum alles, was aus dieser entspringt, nothwendig falsch beurtheilen. (Vgl. 1 Kor. 2, 14. 15.)

Allein wie im Obigen der christliche Charakter der Pädagogik im Allgemeinen sich an den Tag legen mußte, so geschieht dieß noch concreter in einer bestimmten kirchlichen oder confessionellen Form. Das ist ein Punkt, gegen welchen der Radikalismus unsrer Tage auf's neue all seinen Zorn, all seine Scheindemonstrationen wendet, nachdem schon Basedow vergeblich bemüht gewesen war, den Unterschied der Kirchen und Confessionen pädagogisch zu vernichten. Es ist zwar geradezu lächerlich, ein Element, das so tief in das Gesammtleben eines Volkes eingedrungen und mit seiner Geschichte so innig verwachsen ist, vertilgen zu wollen; all das Gerede und Geschreibe, das darauf hinarbeitet, treibt sich in Abstraktionen um, die im wirklichen Leben des Volks, in seinem eigentlichen Kerne gar keinen Boden haben.*) Man bildet sich immer noch ein, es bestehe der con-

*) Ich erinnere an das Wort von Rosenkranz: „Der Einzelne kann mit Abstraktionen auskommen, die Menschheit nicht.“ — Aber das ist eben der Fehler, daß man die wirkliche Welt nur durch die Brille der eigenen Subjektivität sehen will.

fessionelle Unterricht, somit auch die confessionelle Erziehung, vornämlich darin, daß man die Unterscheidungslehren unaufhörlich in den Vordergrund stelle und die abweichenden Lehren andrer Confessionen, zugleich auch die Bekenner dieser selbst verdamme. — Ein bayerisches Blatt (der Schulbote aus Franken, 1849, S. 57) gibt dazu folgenden weiteren Beitrag: „Worüber sich „Theologen und Kirchen streiten, darüber läßt sich nicht einmal „der erwachsene, geistig vollkommen gesunde Mensch ein graues „Haar wachsen, geschweige denn, daß das lebensfrische Kind ein „inneres Bedürfniß hätte, darnach zu fragen. Aber so ist es. „Der Theologe glaubt, die scholastischen Spitzfindigkeiten, mit de„nen er sich in der Dogmatik befaßt, füllen das ganze geistige „Leben von Jung und Alt aus; er meint, Dinge, worüber er sich „streitet, und die in des Menschen Hirn nicht passen, seien Gegen„stände, für welche selbst Kinder sich interessiren." Ich weiß nicht, ob der Autor Katholik oder Protestant ist; aber wenn über kirchliche Fragen sich kein geistig gesunder Mensch „ein graues Haar wachsen läßt" — war etwa unser Luther kein geistig gesunder Mensch? Die Anliegen des Gewissens, auf denen auch die kirchlichen Fragen beruhen, wird der rohe Leichtsinn am Wirthstisch auf obige Weise erledigen; die Humanität, die auch im Gewissen, in der Religion etwas Menschliches erkennt, kann so nicht sprechen. Und woher weiß denn dieser Redner, daß in der Dogmatik nur scholastische Spitzfindigkeiten stehen? und daß der christliche Lehrer nur Spitzfindigkeiten im Religions-Unterrichte treibt? Und interessiren sich die Kinder nicht auch für andere, profane Sachen erst dann, wenn der Lehrer ihr Interesse geweckt hat, nicht aber von Haus aus? — Wie völlig abstrakt und unpraktisch jene anticonfessionellen Forderungen sind, geht schon daraus hervor, daß es gar nicht möglich ist, irgend etwas Religiöses — z. B. das Gebet, die Andacht — zu betreiben, ohne daß gleich von vorn herein dasselbe irgend eine confessionelle Färbung haben wird; ja daß in keiner Schule ein Fach wie die Geschichte gelehrt

werden kann, ohne daß der Lehrer als Protestant oder Katholik daran zu erkennen ist; würde dieß verboten, so müßte über die wichtigsten Zeiträume ganz geschwiegen werden. — Man will anstatt jenes Unterrichts nur „allgemein Wahres, von der gebildeten Menschheit der Gegenwart angenommenes.“ Also was jetzt gerade in einer gährenden Zeit diejenigen, die sich gebildet nennen, dekretiren, das ist das allgemein Wahre! Was das Volk in seinem Herzen trägt, woran es sich tröstet und erhebt, das kommt nicht in Betracht. Und was sind denn diese allgemeinen Wahrheiten? Gehört der Satz: „Es ist ein Gott,“ auch noch darunter? Schwerlich, denn ein großer Theil der gebildeten Menschheit in der Gegenwart gestattet nicht, daß das eine Wahrheit sei. Es sollen Lehren der Humanität, der Brüderlichkeit, der allgemeinen Menschenliebe seyn. Wohl, aber die haben nur da einen Halt und eine Konsequenz, wo man statt solcher abstrakten Begriffe, statt solcher Schlagwörter, in deren Namen Viele noch heute die Guillotine arbeiten ließen, wenn sie dürften, einen realen Grund und Quell der Liebe den Kindern in's Herz pflanzt, und das ist Christus. — Nicht besser ist die moderne Aufwärmung der Rousseau'schen Lehre, man soll den Zögling von allem spezifisch Religiösen so lange zurückhalten, bis er sich selbst eine Religion wählen könne — was etwa wäre, wie wenn sich der junge Mann eine Frau nach seinem Geschmacke wählt. Es ist z. B., worauf ich an andrem Orte schon aufmerksam gemacht habe*), von einem Pädagogen dieser Partei scharfsinnig entdeckt worden, daß, wie die Schule nur die allgemeine Bildung gebe, hernach aber unter den einzelnen Berufsarten der Zögling sich eine wähle, so auch aus dem Religions-Unterricht der Schule alle Confessionen müssen hervorwachsen können. Ich möchte wissen, wie das anzugreifen wäre, daß von meinen Schülern beim Austritt der eine ein ebenso guter Katholik, wie der andre ein guter Protestant, oder gar

*) Katechetik, 3. Aufl. S. 64.

auch ein rechtschaffener Türke werden könnte? Das könnte etwa seyn, wenn man das religiöse Leben gänzlich vernachläßigt; dann wird allerdings es der Zufall mit sich bringen, ob der eine nachher in die Hände eines Jesuiten fällt und katholisch wird, der andre aber in ein evangelisches Haus kommt und dem Evangelium das Herz aufthut. Die Mehrzahl aber wird weder das eine noch das andre werden, sie bleibt unter obiger Voraussetzung ohne alle Religion, — haben die jungen Leute es bis dahin ausgehalten ohne Religion, warum sollten sie nicht auch fortan ohne dieselbe leben können? — und das ist's, worauf der pädagogische wie der politische Radikalismus eigentlich doch seine Hoffnung setzt. — Endlich, wenn einst Basedow mit seiner Beseitigung des Confessionellen in Unterricht und Erziehung zugleich einen politischen Kosmopolitismus verband — denselben, den man damals auch von den Kanzeln predigen hören konnte, da die guten Deutschen höchst überflüssiger Weise z. B. vor allzu großem Nationalstolz gewarnt wurden — so war das wenigstens konsequent; wenn die Menschenliebe keinen Unterschied zwischen Lutheranern und Katholiken zuläßt, so läßt sie auch keinen zwischen Deutschen und Franzosen zu. Wir hören aber in dieser Beziehung z. B. Diesterweg (in dem Jahrbuch für 1851. Vorrede S. XII.) sagen: „Auf meinem Standpunkte wird weder die Nothwendigkeit oder „Heilsamkeit, noch weniger die Berechtigung einer preußischen „oder österreichischen, einer katholischen oder evangelischen Päda„gogik anerkannt, sondern nur eine allgemein pädagogische (scil. „Pädagogik), und eine deutsch-nationale, doch so daß jene diese „beherrscht, daß nichts für deutsch und darum für gut anerkannt „wird, was der Ausbildung der allgemeinen Menschennatur und der „Richtung auf das allgemein Humane widerspricht. Die wahre „Erziehung hat es mit der Beseitigung trennender Unterschiede zu „thun. Sie verwirft keineswegs subjektiv- und national-indivi„duelle Entwicklung und Gestaltung, wohl aber alles Parteiwesen „und Parteitreiben; sie hat es überall mit der entwickelnd er-

„ziehenden Menschenbildung zu thun; sie geräth aber darum nicht „in unbestimmte Verflüchtigung und denkt nicht an verflachende „Nivellirung von der Natur gesetzter Unterschiede, weil sie das „allgemein Menschliche in individueller Erscheinung anerkennt und „will." Man sieht, der Mann fühlt die Inkonsequenz, politisch-national und doch religiös-kosmopolitisch und nivellirend zu seyn. Individuelle Gestaltung des allgemein Menschlichen gibt er zu; Unterschiede, die von der Natur gesetzt sind, läßt er bestehen. Wie nun, wenn sich etwa ergäbe, daß selbst in den confessionellen Unterschieden nationale Charakterdifferenzen wesentlich mitwirken? Daß z. B. das deutsche Element zur religiösen Innigkeit und Tiefe, das romanische zur religiösen Aeußerlichkeit und Sinnlichkeit von Natur hinneigt und darum auch — wo nicht die Gewalt den natürlichen Gang der Dinge verderbt hat — die Gegensätze zugleich nationale sind?*)

*) Hiegegen hat W. Menzel (Lit. Bl. 1852. Nr. 83), so sehr er sich sonst mit uns im Einklange weiß, starke Bedenken erhoben. Er erinnert 1. daran, daß noch heute die Mehrheit der Deutschen katholisch ist. Ja, aber man weiß, mit welchen Mitteln und unter welch blutigen Kämpfen es den Regierungen von Bayern und Oesterreich gelang, die evangelische Bewegung, die auch ihre Völker so mächtig ergriffen, gewaltsam zu unterdrücken. 2. „Der deutsche Charakter habe auf die katholische Welt im Mittelalter einen tief eingreifenden welthistorischen Einfluß geübt, gegenüber dem griechischen und römischen Charakter." Ganz recht, aber damit ist ja eben zugestanden, daß der deutsche Charakter dem Romanismus, der mit dem Christenthum über ihn kam, nicht ohne Weiteres sich fügte, sondern eine Rückwirkung, eine Reaktion auf diesen ausübte, also auch darin schon eine gewisse Selbstständigkeit zeigte und anstrebte, die, als die rechte Zeit dazu gekommen war und als Rom das Maß der Schmach voll gemacht hatte, die es über Deutschland ausgegossen, zur faktischen Emancipation führte, d. h. zur Reformation. 3. „Sollte man," wird a. a. O. gefragt, „diesen deutschen Genius des Kaiserthums, Ritterthums, Bürgerthums, der gothischen Kunst und Poesie nicht für deutsch gelten lassen wollen, weil er nicht spezifisch protestantisch war?" Gewiß, der deutsche Genius, wie er im Mittelalter sich entwickelte, hat die christlichen Elemente, wie sie in der Form des Katholizismus ihm zugekommen waren, mit seiner ganzen Tiefe und Innigkeit erfaßt, und wer irgend geschichtlichen Sinn hat, wird in dieser eine bestimmte Periode bezeichnenden Einigung des deutschen Genius mit dem Katholizismus eine providentielle Nothwendigkeit erkennen. Aber wie schon während jener Periode gerade die oben namhaft gemachten Elemente, — das Kaiserthum,

Wir unsrerseits müssen zeigen, daß allerdings ein Unterschied zwischen evangelischer und katholischer Pädagogik seyn muß und wirklich Statt findet.*) Das Letztere ist nicht schlagender darzu-

das Ritterthum, das Bürgerthum in so manchfacher Weise gegen den schnöden Druck, den Rom auf deutsches Land und Volk ausübte, sich wehrten: so mußte am Ende jener Bund sich lösen; die Reformation war ein deutsches Werk, und keinerlei politische Sympathien dürfen uns dafür blind machen, daß nur eine Religion und Kirche, die sich auf die deutsche Bibel stützt, die im deutschen Kirchenliede ihrem Gott das geistliche Opfer bringt, die dem Volke durch Bibel und Unterricht das allgemeine Priesterrecht auch faktisch verleiht und es mit seinem Heile nicht an einen italienischen Fürsten, sondern an den unsichtbaren Hohenpriester weist, der dem Aermsten im Volke zugänglich und nahe ist — wahrhaft dem deutschen Genius entspricht. Was die deutschen katholischen Regierungen bewogen hat, so beharrlich dem Protestantismus entgegenzutreten, geht uns hier nicht weiter an; aber daß es nicht aus deutsch-nationaler Gesinnung, nicht dem deutschen Volke zu lieb geschah, das wenigstens liegt am Tage.

*) Dieß hat auch Gräfe (die deutsche Volksschule III, S. 189 und 253) nicht einsehen wollen, da er gegen Cramer behauptet, der katholischen Kirche können nicht an sich, sondern nur in ihrem zufälligen Gegensatze gegen die protestantischen Kirche andere pädagogische Prinzipien zugeschrieben werden, als dieser. Wenn der Gegensatz freilich zufällig ist und in Nebendingen besteht, wie die oberflächliche Aufklärung lange behauptet hat, dann könnte derselbe für die Pädagogik von keinem Belange seyn; allein ein tieferer Blick müßte Jedem zeigen, daß die ganze religiöse Lebensanschauung in beiden Kirchen eine wesentlich verschiedene ist, und darum auch die Pädagogik eine verschiedene seyn muß. — Schleiermacher gibt (Erz. L. S. 196) zu: Für ein durch und durch katholisches Volk müsse es eine andere Pädagogik geben, als für ein durch und durch evangelisches, wenn sich beide in ihrem Charakter erhalten wollen. „Wenn aber," fährt er fort, „der Gegensatz zwar da ist, aber so, daß man nicht entscheiden kann, ob er sich noch weiter entwickeln wird, überdieß, wenn die nationale Sonderung nicht mehr vorhanden ist, sondern in allen bedeutenden Volksmassen schon Zusammensetzung und in allen Volksklassen schon Glieder der beiden Gegensätze gemischt, dann wird eine solche Differenz der Pädagogik nicht mehr nöthig seyn." — Das kann aber nur heißen: an den Orten, wo beide Confessionen gemischt leben, wo beide sogar innerhalb Einer Ehe und Familie beisammen sind, wird sich jener Gegensatz in der Praxis verwischen; dieß geschieht aber nur, wenn entweder die eine Confession den Einfluß der andern schwächt oder vernichtet, oder wenn die Angehörigen beider in dem Materialismus und Indifferentismus aufgehen, für den die religiöse Basis des Lebens gar nicht mehr vorhanden ist. Solche Mischungen sammt ihren Folgen können aber den in der Sache liegenden Unterschied ebenso wenig aufheben, als man sagen kann: weil an solchen Punkten, wo Protestanten und Katholiken unter einander

thun, als durch eine einfache, historische Vergleichung zwischen A. H. Francke und den Jesuiten.*) Auch die Feinde des Pietismus pflegen jenem das Zugeständniß nicht zu versagen, daß sein Thun und Treiben ein ächt evangelisches gewesen; und wenn die letztern auch von den Katholiken der Josephinischen Zeit und Richtung als ein Auswuchs betrachtet worden sind, der mit dem ächten Katholizismus nicht verwechselt werden dürfe: so geht doch aus der neuesten Geschichte der Jesuiten-Mission klar genug hervor, daß die ultramontane Partei, die sich für die ächt katholische erklärt, in der Gesellschaft Jesu den wahren Hort und den reinsten, ächtesten Ausdruck katholischen Geistes erkennt. — Eine Vergleichung beider Erziehungsarten, wobei wir in Betreff der Jesuiten uns auf die Landshuter Ausgabe der ratio et institutio studiorum S. J., auf die Schriften von J. Michelet und E. Quinet, so wie auf das von K. v. Raumer Beigebrachte stützen, führt auf folgende wesentliche Momente:

1. Beide haben mit einander gemein, daß das Erziehungsziel, welches sie sich vorsetzen, ein religiöses ist. Francke will seine Zöglinge für's Himmelreich ziehen, („der vornehmste Zweck ist Erhaltung der Seelen für's ewige Leben" Oeffentl. Zeugniß S. 65) — der Jesuit aber für die römische Kirche, für die Zwecke seines Ordens.**) Das nennt er zwar auch Erziehung für's Himmelreich,

---

wohnen, die Schärfe des Gegensatzes im Leben und Bewußtseyn sich mildere, so bestehe auch an sich zwischen Katholizismus und Protestantismus kein Gegensatz mehr.

*) Ein katholischer Recensent hat gegen obige Zusammenstellung eingewendet: zwischen Loyola und Francke liegen 100 Jahre, zwischen Loyola's Geburts- und Francke's Todesjahr 236 Jahre, das sei ein Vortheil der vorgeschrittenen Zeit, der Francke zu gut komme. Ein seltsames Argument, als ob Loyola, wäre er mit Francke geboren und gestorben, seinen Orden anders organisirt haben würde, und als ob, was Francke Besseres hat, nur der vorgeschrittenen Zeit zuzuschreiben wäre! Ueberhaupt, wie kann man im ultramontanen Lager auch nur zugeben, daß die Zeit Francke's eine „vorgeschrittene" gewesen?

**) Heinrich Heine, der in seiner Jugend selbst in eine Jesuitenschule ging sagt in seinen Geständnissen (s. Allg. Zeit. 1854. Nr. 269. Beil.): „Die Erziehung war die Spezialität der Jesuiten, und obgleich sie dieselbe

weil der Romanismus sich selbst mit dem Himmelreich identificirt; aber daß dieses Himmelreich von dem, das die Schrift uns kennen lehrt, weit abliegt, das wird sich sogleich in solchen Dingen zeigen, die die jesuitische Erziehung für nothwendig und heilsam hält, während sie aus Fleisch und Blut stammen und in's Reich Gottes, da Christi Wort und Geist regiert, schlechthin nicht taugen.

2. Beide wissen, daß das Christenthum nicht wie eine Kunst oder Wissenschaft erlernt werden kann, daß es vielmehr geübt werden muß. Francke hat in Speners Geist dadurch reformatorisch gewirkt, daß er statt des bloßen Unterrichtens im Christenthum anfing mehr erziehend dasselbe zu pflanzen; daher es in Halle an Andachts-Uebung nicht fehlte. Aber dabei versäumte er nicht, durch die Katechese ein freies Bewußtseyn, freigewonnene Erkenntniß zu erzielen und das eigene Nachdenken zu wecken; während dagegen in den Jesuitencollegien jene Andachtsübungen der ausgebildetste religiöse Mechanismus sind, und das freie Nachdenken durch den kärglichen Unterricht, wie ihn die ratio et institutio studiorum societatis Jesu vorschreibt, nicht nur nicht geweckt, sondern absichtlich zurückgedrängt wird; sagt doch jener Lehrplan „der Lehrer erkläre Weniges nur mit Wenigem, damit die ganze Lehre desto schneller durchlaufen werde, und er bald wieder anlange, wo er ausgegangen ist. Denn was man häufiger hört, das hängt

---

im Interesse ihres Ordens leiten wollten, passirte es ihnen öfters, daß die Leidenschaft für die Pädagogie, die einzige menschliche Leidenschaft, die ihnen geblieben (?), in der Art die Oberhand behielt, daß sie ihren Zweck, die Unterdrückung der Vernunft durch den Glauben, vergaßen und statt nach den Pflichten ihres Ordens die Menschen zu Kindern zu machen, vielmehr durch den Unterricht die Kinder zu Menschen machten. Die größten Heroen der Revolution sind aus den Schulen der Jesuiten hervorgegangen und ohne die Disziplin in diesen Schulen wäre die große Bewegung der Geister erst ein Jahrhundert später zum Ausbruch gekommen." Diese Auffassung des Zusammenhanges zwischen der politischen und religiösen Revolution des vorigen Jahrhunderts und zwischen dem Jesuitismus in der Erziehung ist zum mindesten schief; diese Wirkung erklärt sich ebensosehr positiv aus der Moral, die der Jesuitismus lehrte, als negativ aus der Knechtung der Geister, die je schnöder sie war, einen um so gewaltsameren Rückschlag hervorrief.

sich bleibender an.“ Fragen aufwerfen wäre in einem Jesuiten-Collegium gegen alle Ordnung gewesen.“*)

3. Beide Theile legen Werth auf eine Disziplin, die dem Zögling Gehorsam als Cardinaltugend auflegt. Allein während der evangelische Erzieher, wie Francke sorgfältig gethan hat, diesen Gehorsam als eine Pflicht gegen das göttliche Gebot üben, und so in der Kraft der Liebe den eignen Willen brechen lehrt: muß dem katholischen Zögling das Gebot der Kirche, der Wille der Oberen als unbedingtes Gesetz gelten. Daher ist sein Gehorsam auch ein blinder: er muß nach Loyola's sauberer Idee werden perinde ac cadaver. Und wenn der Jesuite Cerutti gesagt hat: „So wie man die Glieder des Kindes von der Wiege an einwickelt, um ihnen Richtung und Verhältniß zu geben“ (zwischenein bemerkt: das weiß der Pater nicht gut; man bindet den Säuglingen in den ersten Wochen blos darum die Hände unter das Kissen, damit sie sich nicht erkälten, und läßt sie baldmöglich frei; Richtung und Verhältniß gibt ihnen die Natur selbst) „so muß man von seiner Kindheit an seinen Willen gleichsam einwickeln, damit er für's ganze Leben eine glückliche und heilsame Biegsamkeit erlange.“ Den Willen einwickeln, ihn starr machen, oder aber so biegsam, daß ein fremder Wille alles mit ihm anfangen kann — das will der evangelische Erzieher nicht; vielmehr will er die Kraft, die der h. Geist im Kinde wirkt, frei machen, damit der Gehorsam nicht ein knechtischer, sondern ein freigewollter und freigeübter sei. Wohl ist mit Recht bemerkt worden,**) daß es Gemüther geben kann, die mit freiem, selbstständigem Willen auch dem blinden Gehorsam gegen die Obern eines Ordens sich unterziehen, ja die für solch eine Willens-Ertödtung als das

*) Der oben genannte katholische Kritiker erinnert hiegegen an die weltberühmte Disputations-Gewandtheit der Jesuiten. Natürlich: diejenigen, welche sich zu solcher Fechterkunst qualificirten, wurden seiner Zeit darin auch eingeschult; das ist aber ein vom religiösen Unterricht sehr verschiedenes Exercitium.

**) Hahn, Geschichte der Auflösung der Jesuiten-Congregationen in Frankreich. Leipzig 1846. — S. 29.

Herrlichste, das wahrhaft Himmlische zu schwärmen vermögen. Aber das ist dann eben eine krankhafte Ueberreizung, die mit einem moralischen Selbstmord in Verwandtschaft steht; das Krankhafte daran ist, daß solcher Gehorsam ganz in abstracto, gleichgültig gegen welches Gebot, geübt wird, und darum eine menschliche Autorität an die Stelle des allein zur Forderung absoluten Gehorsams Berechtigten, nämlich Gottes, setzt. Und mit Recht ist darauf aufmerksam gemacht worden, daß einem Manne wie z. B. der Jesuite Ravignan, dessen Manifest zu Ehren seines Ordens solch einen Panegyrikus auf den Gehorsam enthält, die Ordens-Oberen ganz gewiß nicht solche Dinge als Uebung des Gehorsams auferlegt haben, die seine Begeisterung für diese Tugend — etwa durch Wahrnehmung geheimer unsittlicher Motive bei den Oberen — hätten schwächen müssen.

4. Beide Theile betreiben das Erziehungsgeschäft seelsorgerlich. Francke erkennt es als Aufgabe des Erziehers, genau auf den Seelenzustand der Zöglinge zu achten; sie fleißig an den Dank, den sie Gott im Gebet darbringen sollen, zu erinnern; er sucht alles, was mit den Kindern aus der heiligen Schrift gelesen wird, unmittelbar auf sie anzuwenden, und macht ihnen bemerklich, was in ihrem Thun und Leben nicht mit dem gelesenen Schriftwort übereinstimme. War irgend ein schweres Vergehen (z. B. geheime Jugendsünden) vorgekommen oder Grund zum Verdacht gegeben, so wurde unter vier Augen mit dem Schuldigen gesprochen, mit ihm und für ihn gebetet und so auf ächt evangelisch-pastorale Weise das kranke Leben zu heilen gesucht. — Beichtväterlich haben auch die Jesuiten von jeher ihre Hauptkunst entwickelt, und so muß in ihren Anstalten vor allem fleißig (mindestens jeden Monat einmal) gebeichtet werden. Da wird der Zögling gewöhnt, über jede seiner Handlungen erst das Urtheil seines Beichtvaters zu hören; das hat zur Folge, daß er selbst kein selbstständiges und festes sittliches Urtheil mehr hat oder vielmehr nie eines gewinnt, weil ihm nicht ein für allemal das

was Recht und Unrecht ist, gezeigt und eine feste, eigene, freie Erkenntniß mitgetheilt wird, sondern — ganz gemäß der heillosen Verwandlung der Moral in Kasuistik — immer erst der einzelne Fall vom Beichtvater entschieden wird.*) Und da vollends dieser kraft seiner priesterlichen Machtvollkommenheit, von welcher bekanntlich die frommen Väter einen sehr ausgedehnten Gebrauch gemacht haben, binden und lösen, also auch, wenn höhere Gründe dafür sprechen, Ausnahmen von allgemeinen Gesetzen der Sittlichkeit gelten lassen oder durch seine Absolution gut machen kann; da ferner der eine Pater in diesen Dingen faciler seyn kann, als der andere:**) so muß der Zögling dadurch so ganz auch den letzten Rest eines festen sittlichen Urtheils verlieren, daß er durch solcherlei Seelsorge ganz das willenlose Spielzeug seiner Beichtväter wird — perinde ac cadaver.

5. Beide Theile verlangen von ihren Zöglingen, um auf sie wirken zu können, vollkommene Offenheit und rückhaltslose Aufrichtigkeit. Aber wie ganz anders geschieht es von den Jesuiten, als von Francke! Während der letztere seine Zöglinge stets in brüderlicher Liebe mit einander verbunden sehen wollte und darum jene Offenheit stets unter das Gesetz der Wahrhaftigkeit stellte, deßhalb aber kein Denunciren aufkommen ließ: so ist bekannt, welch ein ausgebildetes System des Spionirens und Angebens in den Jesuitenkollegien Statt fand — ganz gemäß der Ueberwachung, zu der insgeheim die einzelnen Mitglieder des Ordens gegen ein-

*) Es ist hiegegen gesagt worden: der Zögling dürfe ja nur seine Sünden beichten, es bleibe also doch seinem eigenen Gewissen überlassen, zu erkennen, was zu beichten sei. Allein man weiß, wie die Beichtväter nicht blos sich sagen lassen, was der Beichtende sagen will, sondern diesen ausfragen; ein junger Mensch zumal wird auf diesem Wege leicht dahin gebracht, daß er sich über eine Menge Dinge gar kein Urtheil mehr getraut und darum eben beichtet, weil er nicht gewiß ist, ob dieß und jenes Sünde ist.

**) Diese Bemerkung hat den Zorn unsres ultramontanen Kritikus besonders erregt; da er aber nur mit einer Grobheit zu antworten weiß, auch Angesichts der Geschichte eine genügende Antwort ihm schwer gewesen wäre, so lasse ich obigen Satz als unwiderlegt wörtlich stehen.

ander gebraucht wurden. Die geforderte Offenheit sollte den Zögling nur an den Beichtvater ketten, ihn aber in demselben Grade von seinen Kameraden innerlich entfernen, damit Jener an dem Zögling ein desto willigeres Werkzeug finde.*)

6. Damit hängt die jesuitische Methode zusammen, den Ehrgeiz der Zöglinge als Haupthebel zur Anfeuerung ihres Eifers in Bewegung zu setzen. Loyola selbst sprach**) den Wunsch aus: die Schüler sollten dahin streben, sich bei öffentlichen Produktionen durch ihr Wissen bemerklich zu machen, ohne jedoch — wie er freilich nicht unterlassen durfte beizufügen, wenn die Maßregel nicht allzu plump der christlichen Moral in's Angesicht schlagen sollte — „ohne jedoch die Bescheidenheit zu verletzen." So wurde denn durch Deklamationen, durch Preisvertheilungen, durch ein ganzes Reglement von Ehrenzeichen und Belohnungen jene Neigung, sich bemerklich zu machen, stets in Gluth erhalten, so wie die verschiedenen Aemter, die den Knaben unter sich anvertraut wurden unter altrömischen Aemtertiteln, nicht minder dem gleichen Zweck entsprachen.***) Wie gar anders war die Instruktion,

*) Was kann doch schändlicher die jungen Leute um alle jugendliche Liebe und Freundschaft betrügen, als die Einrichtung, daß jedem Zögling ein anderer als sein erklärter Nebenbuhler beigegeben wurde, der, wenn Jener z. B. auf eine Frage nicht zu antworten wußte, sich sogleich als mitgefragt zu betrachten hatte und antworten durfte, ja der die Pflicht hatte, stets den speziellen Aufpasser und Denunzianten jenem gegenüber zu machen?

**) Hahn, Geschichte des Unterrichts in Frankreich, I. S. 102.

***) Es ist zwar ganz dem französischen Geschmack entsprechend, aber sicherlich erst von den Jesuiten aus in Gebrauch gekommen, was wir bei Hahn a. a. O. über die in französischen Schulen üblichen Belohnungen lesen, I. S. 275: „Schüler, welche sich eine Zeit lang durch Fleiß und Betragen auszeichnen, erhalten ein Zufriedenheitszeugniß (billet de satisfaction), welches so viel gilt, wie 25 gute Punkte. Bei anhaltenden Anstrengungen schreibt der Lehrer einen Brief an die Eltern, um ihnen seine Zufriedenheit mitzutheilen, und liest dann den Brief vor. (!) Die Namen der sechs besten Schüler werden auf der Ehrentafel und nach sechs Monaten im Ehrenbuche (memorial d'honneur) eingeschrieben. Die Hoffnung, zum Monitor gewählt zu werden, übt auf die Disziplin und die Anstrengungen der Schüler einen großen Einfluß aus. Sonnabend Nachmittag werden den besten Schülern Medaillen mit dem Bilde des Königs vertheilt, welche sie in und außer der

die Francke seinen Gehülfen gab! (Kurzer und einfältiger Unterricht 2c. §. 2:) „Den Kindern sollen zur Ermunterung keine Nebenzwecke vorgehalten werden, als z. B. sie sollen dermaleins Kanzler, Superintendenten, Doktoren werden 2c. Zwar wird der Lehrer durch solche Fürstellung einigermaßen seinen Zweck erreichen, hingegen werden die zarten Gemüther mit Ambition oder Ehrsucht, Geiz, Neid und andern Lastern unvermerkt erfüllt, und hindern ihr ewiges Heil gewaltiglich. Wenn dagegen die Kinder zu beständiger Furcht und Liebe des allgegenwärtigen Gottes erweckt werden, und ihnen der Adel der menschlichen Seele, so in der Erneuerung zum Ebenbilde Gottes besteht, mit lebendigen Farben vor die Augen gemalt wird, und sie also in der Zucht und Vermahnung zum Herrn erzogen werden: so ist solches hinlänglich genug, und viel durchdringender und kräftiger zum Guten, als die satanischen Fürstellungen der Herrlichkeiten dieser Welt." — Wer lehrt wohl hiernach evangelisch erziehen, Francke oder Loyola?

6. Die Jesuiten haben sehr wohl gewußt, warum sie so überwiegend viel Zeit und Fleiß auf's Latein verwendeten.*) Das

---

Schule die nächste Woche hindurch tragen dürfen. Bei jeder Uebung schreiben die Monitoren den aufmerksamsten Schülern und der Lehrer den sorgsamsten Monitoren gute Punkte (des bons points) an; am Ende der Woche erhält ein Generalmonitor nach guter Amts-Erfüllung ein Zufriedenheitszeugniß. Wenn ein Schüler 4 solcher Zeugnisse hat, kann er sie gegen eine Verdienstkarte (carte de mérite) umtauschen; vier solcher Verdienstkarten gegen einen Preis, doch müssen die Zufriedenheitszeugnisse nicht über drei Monate alt, die Verdienstkarten aus demselben Schuljahre seyn." — Wo wäre ein evangelischer deutscher Lehrer, den solch ein Handel mit französischer gloire nicht anekelte?

*) Vortreffliches hat über diesen Punkt Holtzmann — über evangelische Pädagogik, Allg. K.Z. 1853, Augustheft, S. 1057 — gesagt. („Latein kann man lange reden und zierlich, ohne eigentlich etwas zu sagen, was irgend einen Menschen anregt; wer aber Deutsch reden will, und nicht ganz zu nichte werden, der muß eben auch etwas zu sagen wissen, was ein Menschenherz interessirt und einen Menschenverstand befriedigt." „Die Francke'schen Schüler haben auch Latein gelernt, aber sie haben das altrömische Latein und die altrömische Literatur und Zeit kennen gelernt; — sie haben Griechisch [was die Jesuiten vernachläßigten] und damit das Edelste und Schönste gelernt, was die antike Welt hervorgebracht hat.")

war nicht blos das Mittel, um der ganzen pädagogischen Welt zu imponiren, die ja auch Jahrhunderte lang nichts Höheres von Bildung kannte, als Latein; sondern es diente bei ihnen zugleich dazu, die Muttersprache, die ja auch im Kultus nicht heimisch ist, zu verdrängen, und damit die Wurzeln des Nationalsinnes zu zerstören, wie ja der Jesuite keine Heimath mehr haben darf, sondern überall zu Hause seyn muß, wohin die Oberen ihn schicken. Die belgischen Jesuiten haben zwar ihrer nationalen Bestrebungen sich hoch gerühmt; aber das war blos ein für sie erwünschter Zufall, daß die von ihnen geschürte Revolution gegen Holland zugleich eine nationale Bewegung war, wie ihrerseits ein Sturm gegen den verhaßten Protestantismus. Wo es zugleich in ihren Kram taugt, da sind sie sehr national gesinnt. — Francke seinerseits hat zwar nach moderner Art von volksthümlicher Bildung, von nationaler Erziehung nicht deklamirt; aber als ächter Schüler Luthers hat er der Muttersprache ihre Ehre angethan; er hat deutsche Stylübungen, die allen übrigen Lehranstalten etwas völlig Fremdes waren, eingeführt und mit Sorgfalt behandelt und dadurch in's Werk gesetzt, was Andere vor ihm nur theoretisch als Forderung ausgesprochen, wie nicht minder die fleißige und gründliche Einführung der Zöglinge in Luthers deutsche Bibel neben der religiösen Bedeutung zugleich eine nationale Wichtigkeit hat.*)

7. Beide Theile schließen durch ihr religiöses Prinzip die anderweitige, weltliche Bildung nicht aus. Aber wie ängstlich wacht die jesuitische Pädagogik darüber, daß ja das Nachdenken des Zöglings nicht die von ihr gezogenen Gränzen überschreite! Wie

*) Die kathol. Lit.Zeit. belehrt uns, daß die von P. Roothan besorgte Ausgabe der ratio et institutio vom J. 1832 auch für Erlernung der Muttersprache Sorge trage. Das wäre denn allerdings ein Fortschritt, eine Accomodation an Zeitforderungen, wodurch das von uns Gesagte beschränkt würde. Aber daß bis dahin die Kultur der lateinischen Sprache in den Jesuitenschulen einen andern Grund und Charakter hatte, als in evangelischen Anstalten, bleibt darum dennoch stehen.

hat sie notorisch nicht nur die Geschichte, sondern — in ihren Ausgaben mit dem Zeichen L. N. N. (lucet, non nocet) oder A. M. D. G. (ad majorem Dei gloriam) — selbst die alten Klassiker interpolirt, damit der Zögling nichts darin finde, das seine Gedanken über jenen Zaun hinauslocken könnte! — Francke hat in weit ausgedehnterem Maaße als die Jesuiten weltliche Bildungselemente — Sprachen und Realien — aufgenommen, aber durch äußere Censur die Zöglinge bewahren zu wollen, fiel ihm nicht ein; sind die Kinder in Gottes Wort zu Hause, wird dasselbe — wie durch die katechetischen Unterredungen geschehen — ihnen zum freien geistigen Eigenthum gemacht: so ist ja von Klassikern und Realien nichts zu fürchten;*) was an jenen unchristlich ist, das erkennt der Zögling selbst als solches, und die Geschichte braucht der evangelische Lehrer nicht zu verfälschen; je lauterer sie in ihrer Objektivität vorgetragen wird, um so mehr spricht sie für's Evangelium.

8. Beide Theile zeichnen sich vor den ehemaligen Schulen, wie man sie aller Orten fand, dadurch aus, daß sie, gegenüber der in diesen herrschenden, den jugendlichen Geist völlig mißachtenden Pedanterie, der Jugend (so weit dieß jesuitischer Seits die Zwecke des Ordens und auf Seite Francke's die ernste Lebensansicht gestattete) mehr Freiheit ließen und mehr „Ergötzlichkeit" gewährten. Aber welch ein Unterschied in der Wahl der hiezu dienenden Mittel! Bei den Jesuiten waren es vornehmlich Schauspiele, Mummereien, Fechtübungen — also vorzüglich geeignet, durch öffentliches Gepränge Aufsehen zu erregen und den jugendlichen Ehrgeiz zu stacheln, zugleich auch — wie Rosenkranz bemerkt**) — die jungen Leute in der Kunst der Verstellung tüchtig zu üben; bei Francke dagegen fleißige Spaziergänge, Musik —

---

*) Vgl. die vortrefflichen Bemerkungen über das Verhältniß der Klassiker zum Christenthum im christlichen Schulunterricht von Kapff (die württemb. Brüdergemeinden, Kornthal 1839, S. 178 ff.)

**) Pädag. S. 212.

so weit diese nicht zu Leichtsinn oder Zerstreuung Anlaß gebe —, und insbesondere solche Beschäftigungen und Unterhaltungen, die zugleich bildend sind, daher er z. B. die Realfächer, zu welchen ein Naturalienkabinet und Aehnliches gehörte, geradezu Ergötzungsstudia nennt; wohin auch Beschäftigung mit Holzsägen, Drechseln, Zeichnen, Glasschleifen, Kupferstechen, mit mechanischen Arbeiten von mancherlei Art gehörte. Auch im Spiele klingt hier der evangelische Ernst durch, während dort alles auf Prunk angelegt ist.

9. Noch ein Vergleichungspunkt bietet sich dar, welcher, obschon er sehr spezieller Natur ist, dennoch den Gegensatz auch charakterisiren hilft. Die jesuitische Lehrvorschrift dringt stark auf Urbanität des äußeren Benehmens, so zwar, daß vernünftiger Weise eine übertriebene, stutzerhafte Eleganz nicht verlangt wird. Aber die feine Weltbildung war es, womit sich der Jesuite bei der vornehmen Gesellschaft vortrefflich empfahl; wenn er seine Zöglinge mit solcher Zugabe den Eltern zurückgab, wie mußte ihm das die Herzen gewinnen! — Wenn man nun sagte: Wo man sehr sorgfältig auf die Formen der Höflichkeit bedacht ist, da ist die Falschheit zu Hause — so wäre das allerdings ein unrichtiger Schluß. Desto unumstößlicher aber ist der Syllogismus: wo die Falschheit zu Hause ist, da wird man es in der Höflichkeit weit bringen. Atqui — ergo. — Auch das Haller Waisenhaus hat dieses Moment der Bildung nicht vergessen. Es wurde dort (Oeffentl. Zeugniß S. 245) nicht nur im täglichen Umgang auf Wohlanständigkeit gedrungen, sondern man hielt (S. 291) über diesen Gegenstand dann und wann eigene Lektionen, diktirte die nöthigsten Regeln und machte davon alsbald die spezielle Anwendung auf Schüler, die es im einen oder andern Stück an der elegantia morum hatten fehlen lassen, wie denn (ohne Zweifel schon zu Francke's Lebzeiten, denn 1733 erschien bereits die siebente Auflage) eine eigene Schrift darüber zum Gebrauche der Schüler

abgefaßt wurde.*) Der Unterschied beider Arten von Urbanität läßt sich nicht besser ausdrücken, als die Vorrede es thut, wenn sie der weltförmigen Höflichkeit, die nur eine Kunst der Verstellung sei, diejenige Ehrerbietigkeit und Bescheidenheit gegenüberstellt, die aus dem Schatz eines guten Herzens fließe.

Es ist kein Zweifel, daß, was in dieser Zusammenstellung der jesuitischen Erziehung Schuld gegeben wird, von dem Theile katholischer Theologen und Pädagogen nicht als ein richtiges Bild katholischer Erziehung anerkannt werden wird, dem Jesuitismus und Katholizismus nicht als identische Begriffe gelten. Gewiß, eine Pädagogik wie die von Sailer,**) von Köhler,***) neuerlichst die von Dursch,†) hat ein ganz anderes Aussehen, als die ratio et institutio studiorum societatis Jesu; es tritt namentlich in dem neuesten der genannten Werke das katholische Element — da wo die Kirche in ihrer priesterlichen, prophetischen und königlichen Thätigkeit als Erzieherin dargestellt wird (was freilich kaum mehr speziell pädagogischer Natur ist, sondern die erziehende Wirksamkeit der Kirche auf das ganze Volk betrifft) — in einer Weise auf, die ferne liegt von jesuitischem Wesen, und in der, bei aller Verschiedenheit der Form, auch der evangelische Pädagog eine schöne Gabe evangelischer Erziehungsweisheit finden kann. Und welch ein schönes Gegenbild zu unserem Francke hat die katholische Kirche z. B. an Fenelon aufzustellen!††) So würden auch praktische katholische Pädagogen, wie einst Overberg in Münster, nicht damit einverstanden seyn, daß die Erziehungsweise der Jesuiten

*) „Nützliche und nöthige Handleitung zu wohlanständigen Sitten, wie man sich in der Conversation, auf Reisen, im Briefschreiben und bei der Einrichtung der Geschäfte sittig, bescheiden, ordentlich und klüglich verhalten soll ꝛc."

**) Ueber Erziehung für Erzieher. München 1807.

***) Erziehungslehre nach katholischen Grundsätzen. Gmünd 1846.

†) Pädagogik als Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens. Tübingen 1851.

††) Von dieser Seite hat ihn neuerlich Kellner (Pädag. Mitth. S. 149) in anziehendster Weise dargestellt.

die ächt katholische — somit die von ihnen befolgte eine unkatholische sei. Denn das muß man der katholischen Kirche lassen, sie hat bei aller Starrheit und Unduldsamkeit nach außen in sich selbst eine solche Weite, daß sie einen Tauler, einen Thomas von Kempen eben so gut aus sich erzeugen und befriedigen kann, wie einen Innocenz III. oder einen Doktor Eck, einen Tetzel; all ihre Veräußerlichung ruht ursprünglich auf einem an sich vollkommen berechtigten Triebe zur Objektivirung und Ausgestaltung des an sich Innerlichen und Wahren; wo man sie nun angreift an ihrer Aeußerlichkeit, an dem mechanischen Wesen, das mit der christlichen Anbetung Gottes in Geist und Wahrheit in so scharfem Kontraste steht, da zieht sie sich augenblicklich auf jenes ursprünglich Wahre und Schöne zurück und erklärt dieses für ihr wahres Wesen, jene Aeußerlichkeiten aber, so weit sie nicht als adäquater Ausdruck der Idee dargestellt werden können, für etwas Zufälliges und Vorübergehendes. Aber der Protestant, so sehr er dem einzelnen Katholiken Gerechtigkeit widerfahren zu lassen bereit ist, dem Aeußeres und Inneres, Geist und Form noch ungetrennt Eins, und der darum in die Unwahrheit jener Veräußerlichung mit seinem lauteren Gemüthe nicht hineingezogen ist, und so wenig er den Unterschied zwischen den Grundsätzen evangelischer Erziehung und der täglichen Praxis in protestantischen Häusern und Schulen verkennt: so sehr muß er doch die Anklage aufrecht halten, daß die römische Kirche dem Umschlage des Innerlichen, an sich Wahren, in völlige, dem Geiste fremd gewordene Aeußerlichkeit nicht nur nicht gewehrt hat, sondern ihn auf alle Weise begünstigt. — Man hat den Gegensatz für die Pädagogik schon in der Weise zu formuliren versucht: die katholische Erziehung gehe vom Aeußern zum Innern, die evangelische vom Innern zum Aeußern. Aber das wäre am Ende nicht von so großem Belang; denn daß auch der evangelische Erzieher oft genug das Kind erst vom Aeußern zum Innern (z. B. von einer Anschauung zum Begriffe) führen kann, ist eben so gewiß, wie daß der katholische Erzieher, wenn er nur

wirklich zum Innern gelangt, damit der Forderung christlicher Erziehung entspricht. Vielmehr stellt sich der Gegensatz in folgenden Momenten dar:

1. Die katholische Kirche will das in voller, fertiger Objektivität schon seyn, was der Protestant theils als etwas erst noch Inneres, theils als etwas Zukünftiges anschaut, dem die wirkliche, zeitliche Gestalt nur sehr unvollkommen entspricht. Darum eilt jene, den einzelnen Menschen nur einzufügen in ihren Bau; ist er nur Glied der Kirche, so ist er, weil diese fertig und vollkommen ist (denn nur ihre Ausdehnung im Raume ist noch nicht vollendet, wiewohl sie in ihrem Namen auch das schon anticipirt) — nun selbst auch, was er seyn soll, — seine persönlichen Defekte werden durch den Schatz der Kirche vollständig gedeckt, und selbst das Fegfeuer kann ihn länger nicht halten, als die Kirche will. Insbesondere wirken ihre Sakramente ex opere operato; es kommt also nur darauf an, daß der Mensch diese Werke vollbringt, so strömt das Heil ihm zu. Nun hat zwar die Lehre vom opus operatum eine merkwürdige Aehnlichkeit mit dem insbesondere durch Pestalozzi aufgekommenen Glauben an die Unfehlbarkeit der pädagogischen Mittel; auf beiden Seiten ist es auch derselbe Pelagianismus, der diesem Glauben günstig entgegenkommt. Allein der Katholik wird jene unfehlbare Wirkung eben nicht pädagogischen Kunstgriffen, sondern blos seinen kirchlichen Handlungen zuschreiben; die Erziehung hat somit auf streng katholischem Standpunkte keinen andern Zweck, als 1) das Kind in die Kirche hereinzuziehn — also eine Missionsaufgabe, und 2) es sein Lebenlang darin zu erhalten, was vorzüglich in einer ganz persönlichen Weise durch das Beichtwesen geschieht (daher es ächt katholisch ist, wenn Gerson's tractatus de parvulis ad Christum trahendis in einer Anweisung zum Beichthören besteht, statt in einer Erziehungslehre). Ist das Subjekt innerhalb der Peripherie der Kirche und wird es darin durch ihre Macht erhalten, so bedarf es weiter eigentlich keiner besonderen erziehenden Thätigkeit — und es ist in so ferne

auch konsequent, wenn katholische Pädagogiker auf die allgemeine, das ganze Volk, Mündige und Unmündige zugleich treffende pädagogische Wirksamkeit der Kirche so großes Gewicht legen. Daß dessen ungeachtet die katholische Kirche im Jesuitismus eine speziell erziehende Thätigkeit an der Jugend zu üben begann, das ist nicht aus einem ihr inwohnenden Trieb, aus einer innern Nothwendigkeit, sondern aus der Opposition gegen den Protestantismus zu begreifen, dem dadurch entgegengearbeitet und der Rang abgelaufen werden sollte. — Der Protestant dagegen, obwohl er die Wirkung der von Christo eingesetzten Sakramente als eine göttliche erkennt, weiß dennoch, daß es der Glaube ist, als persönliche Hingabe des Herzens an den Herrn, der da selig macht, und daß der Glaube durch's Wort sich vermittelt; daß somit dem Worte der Weg in's Herz muß gebahnt, das Wort demselben hell und zu eigen muß gemacht werden; daß ferner im Kinde nicht eine Schwäche nur, sondern ein Widerstreben vorhanden ist, stammend aus der Sünde, was nicht auf magische Weise, durch eine kirchliche Handlung kann gebrochen werden: sondern es wird wohl durch die Taufe die Kraft des heil. Geistes dem Kind eingepflanzt aber auch diese göttliche Kraft schließt sich an die menschliche Entwicklung an und nimmt daher auch menschlichen Dienst, menschliche Werkzeuge in Anspruch. Der Protestant weiß insbesondere, daß alle Wirkung auf den Geist durch Erkenntniß aus dem Wort sich vermittelt; darum begnügt er sich nicht, das Kind in den Kreis des Kirchenlebens hereinzuversetzen, sondern er will durch die Erkenntniß eine wahre lebendige Gemeinschaft des kindlichen Geistes mit dem Geiste Gottes, ein bewußtes Leben in der Wahrheit bewirken. Die Aufgabe der Erziehung, wie er sie faßt, ist darum eine viel schwerere.

2. Jener Zweck, das Kind vor allem andern für die Kirche zu erziehen, tritt natürlich am stärksten in der Forderung einer abgesonderten Erziehung des Priesterstandes auf; wie ja in den Prolegomenen bereits gezeigt wurde, daß die mittelalterliche, spezi-

fisch katholische, d. h. klösterliche Erziehung auch wesentlich darauf abzielte, den Zögling zum Mönch oder Geistlichen zu bilden. Die Erziehung zum evangelischen Geistlichen wird nie von der allgemeinen christlichen Erziehung sich so spezifisch unterscheiden. — Aber auch wenn das Kind nicht Priester werden soll, so wird sich die Kirche doch seiner dadurch zu versichern suchen, daß sie seine ganze Erziehung am liebsten durch ihre eigene Organe besorgen läßt; nur so kann sie alle ihrem Interesse gefährlichen Einflüsse fern halten. Daher ist es ächt katholisch, nicht nur — um was bekanntlich in Frankreich, in Belgien sich die katholische Kirche sehr angestrengt Mühe gegeben hat — die höheren Studien ganz unter die Leitung der kirchlichen Organe zu bringen, sondern auch den niederen Volksunterricht irgend einem Orden, einer Bruderschaft zu übergeben.*) Das thut man unter der Firma: Freiheit des Unterrichts, weil die Ultramontanen wohl wissen, daß sie mit allerlei Mitteln jeder andern Unterrichts-Anstalt die Concurrenz bedeutend erschweren können. Und ebenso ist es mit dem strengkatholischen Geiste conform, wenn insbesondere die vornehme Welt ihre Söhne und Töchter in Klöstern erziehen läßt; denn so kann die Kirche viel sicherer hoffen, die jungen Seelen schon frühe mit den festesten Schlingen zu binden, als wenn sie den mannigfachen Einflüssen des Hauses sie aussetzt; wobei sie übrigens noch aus dem besondern Grunde von ihrem Standpunkt aus Recht hat, daß, je äußerlicher die katholische Frömmigkeit sich zumal in den höheren Schichten der Gesellschaft gestaltet, je mehr z. B. eine gewissenhafte Beobachtung aller Gesetze kirchlicher Frömmigkeit neben einem in einer oder der andern Hinsicht positiv unsittlichen Lebenswandel

*) Was die Benedictiner darin geleistet, ist bekannt, und noch heute weisen besonnene Katholiken auf diesen Orden und seine Anstalten hin (z. B. Birker, Grundlinien der Jugendbildung, Augsb. 1850); auch die Piaristen werden von liberalen Katholiken (vgl. Briefe über den gefährlichen Einfluß der Jesuiten auf die Erziehung, Zürich 1819 S. 36) hiezu empfohlen. Daß diese Orden über den Jesuiten vergessen werden, zeigt deutlich, wohin der Wind der Zeit treibt.

bestehen kann (— man denke an das Zeitalter Ludwigs XIV.), um so weniger das häusliche Leben geeignet ist, zur Werkstätte der Erziehung zu dienen. — Die evangelische Kirche hat keine Orden, nicht einmal Priester; sie hat sich auf der biblischen Idee des allgemeinen Priesterthums auferbaut, und hält daher das Haus, das Familienleben als ein organisches Glied in der Verwirklichung des Reiches Gottes hoch in Ehren; Luther will den Hausvater als Hauspriester und Hausbischof angesehen wissen. Nun haben zwar zumal die neueren und nicht confessionell piquirten katholischen Pädagogen dem Hause und seinem Einflusse, seinem Segen alle Anerkennung gezollt und es als wesentliches Moment in den Organismus der Erziehung aufgenommen. Allein es ist hier wieder einer der Punkte, wo der einzelne Katholik viel weiter gehen, viel evangelischer seyn kann, als die Konsequenz seiner Kirche ihn führen würde. Denn durch die katholische Werthschätzung des Cölibats als eines vollkommenen Zustandes ist, man mag die Sache bemänteln wie man will, die Ehe und das Familienleben herabgewürdigt, und daß die katholische Dogmatik aus der Ehe ein Sakrament macht, das hebt diese Herabwürdigung keineswegs auf, denn es ist dadurch nur desto deutlicher ausgesprochen, daß sie nicht an sich schon etwas Heiliges sei, sondern erst durch die kirchliche Erhebung zum Sakrament es werde, (wie das Wasser in der Taufe, Brod und Wein im Abendmahle aus etwas Profanem erst durch die sakramentliche Weihung etwas Heiliges werden) — wogegen die evangelische Kirche die Ehe zwar auch kirchlich sanktionirt, aber sie nicht für ein Sakrament erklärt, indem sie auch das Menschliche oder Kreatürliche an der Ehe, sofern es nur mit Gebet und Glauben geheiligt wird und in ihm das Kirchliche, die Gemeinschaft in Christo im Kleinen sich repräsentirt, was Alles eben in der kirchlichen Copulation sich darstellt, als Gott wohlgefällig, als heilig und unantastbar betrachtet. Der ehelose katholische Pädagog, zumal wenn er als Mitglied eines Ordens, einer Bruderschaft vom Geiste seiner Corporation getragen wird, und daher

ein compacteres Zusammenwirken mit den Uebrigen erzielen kann, hat zwar einen Vortheil vor dem Hausvater, dessen Stellung zum Zögling gerade durch ihre Natürlichkeit oftmals erschwert wird; und daß insbesondere ältere Jungfrauen, weil sie dem natürlichen Lebensberufe entrissen sind, den in ihrem Herzen quellenden Strom der Liebe auf Kinder anderer Leute überleiten und an ihnen oft bewundernswürdige Treue ausüben, ist eine auch in der evangelischen Christenheit nicht seltene Erfahrung. Immer aber bleibt es fest stehen: erstlich, daß die evangelische Kirche, weil sie nicht blos die Kleriker und Klosterleute, sondern jedes Hauswesen als lebendige Verwirklichung ihres Begriffes erkennt, die Erziehung weit entschiedener und vertrauensvoller der Familie überläßt und das Lehramt, das die Kinder nur während eines Theils der Zeit in Anspruch nimmt, dem Hause nur als die nothwendige Ergänzung zur Seite stellt; zweitens daß, weil die evangelische Kirche weder Jesuiten noch Schulbrüder und Schulschwestern besitzt noch auch zu haben begehrt, sondern ihr Lehramt mit verheiratheten Männern zu besetzen pflegt, damit auch wieder der Geist der christlichen Familie selbst der Schule in einem Grad inwohnen muß, wie das in der Kloster- oder Collegiums-Erziehung gar nicht möglich ist.

3. Die Grundforderung der katholischen Erziehung ist der Gehorsam. Wir werden sehen, daß auch die evangelische Freiheit diese Forderung keineswegs aufhebt, vielmehr die Erfüllung derselben als conditio sine qua non voraussetzt. Allein es ist in der Art dieses Gehorsams ein sehr wesentlicher Unterschied. Der katholische Begriff desselben bindet den Zögling, wie überhaupt jeden Untergebenen stricte an den Willen seiner Oberen. Es ist somit an die Stelle des lebendigen, Einen Gottes und Herrn die Hierarchie auf Erden gesetzt, was zwar die katholische Theorie damit rechtfertigt, daß in dem Nachfolger Petri und in den gesetzlichen Organen der Kirche immer auch der göttliche Wille und Geist sich untrüglich offenbare, was aber eben — auf den wirklichen, ge-

schichtlichen Sachverhalt sich stützend — die evangelische Kirche leugnet, weil sie zwischen der reinen göttlichen Wahrheit, wie sie in der Schrift geoffenbart ist, und zwischen allen menschlichen Trägern derselben gewissenhaft unterscheidet. So kommt es, daß wir in Betreff der Heilsamkeit, der Seligkeit des Gehorsams vollkommen mit den katholischen Pädagogen einverstanden sind; wir begreifen, wie oben schon erwähnt, recht gut, wie man sogar für denselben, als für die Ertödtung alles Eigenwillens, für das reine Aufgehen der Seele in einem höheren, heiligen Elemente schwärmen kann: — aber wir wollen wissen, wem wir gehorchen; ob es der rechtmäßige Herr unsers Lebens, ob es sein festes, urkundliches Wort, ob es eine nachweislich von ihm autorisirte Obrigkeit ist, wie die Schrift dieß mit höchster Deutlichkeit darlegt, oder ob es eine angemaßte Gewalt ist, deren Recht wir kraft des göttlichen Wortes gar nicht anerkennen dürfen. In einem Kriegsheer ist es vollkommen am Orte, blinden Gehorsam zu leisten, weil da die Menschen nur als Massen etwas wirken und weil der einzelne Soldat gar nicht im Stande ist den Plan des Feldherrn zu durchschauen, somit auch alle Verantwortlichkeit seines Handelns auf den fällt, unter dessen Kommando er steht. In der evangelischen Kirche aber werden die Menschen erstlich nicht als eine Masse angesehen, durch deren Größe imponirt wird, — wie das aus manchen katholischen Ansichten nicht undeutlich herausklingt; und zweitens ruht die Verantwortung dessen, was der Einzelne thut, immer zunächst auf ihm selber; darum allein, daß er etwas aus Gehorsam thut, ist seine Handlung noch keine gute, wenn nicht ihr wirklicher Gehalt, d. h. seine freie sittliche Stellung zu derselben wahrhaft gut und Gott wohlgefällig ist. Daher verlangt der evangelische Erzieher zwar wohl strengen Gehorsam von seinem Zögling, und je jünger dieser ist, um so mehr ist derselbe ein unbedingter, von keiner eigenen Einsicht des Kindes abhängiger; — aber wie wir seines Orts sehen werden, das dauert nur, so lange das Kind in demjenigen Zustande ist, in welchem die Ver-

antwortung für sein Thun auf den Erzieher fällt, d. h. so lange und in dem Grad, in welchem es noch unmündig ist. Aus dieser Unmündigkeit aber es herauszuheben, ist die Aufgabe des evangelischen Erziehers, während der katholische, wenn er streng im Geiste seiner Kirche handelt, es vielmehr darin zu erhalten suchen muß. Der evangelische Erzieher spricht es darum nicht vom Gehorsam los, aber es wird dieser je länger je mehr ein freier, d. h. ein durch Gewissen und Wort Gottes in ihm bewirkter; ein Gehorsam, der wohl oft von einem Gebot und Verbot des Vorgesetzten den Grund nicht einsieht, aber dem höheren Motiv folgt, den das Wort Gottes (insbesondere durch's vierte Gebot) ihm gibt, der aber eben darum kein absoluter, sondern ein relativer ist. Der katholische Gehorsam beruft sich zwar oft auch auf die Vorschrift, daß Gott mehr zu gehorchen sei als den Menschen, aber er thut dieß nur eben dem Staat gegenüber, während der evangelische in allem sich an das geoffenbarte Wort Gottes hält und hienach seinen Gehorsam bemißt. Weil die katholische Erziehung diese wahre Freiheit nicht anerkennen darf, so war es auch möglich, daß unter der Firma jenes absoluten Gehorsams selbst Unsittliches getrieben wurde; denn wenn sogar es der Kunst katholischer Geschichtschreibung gelingen sollte, die argen Flecken wegzusäubern, die die öffentliche Meinung an der Erziehung und den beichtväterlichen Operationen der Jesuiten wahrgenommen: schon jenes unleugbare Aufstacheln des Ehrgeizes, jenes Spioniren und Denunciren wäre Zeugniß genug, wie sehr die ganze Sittlichkeit, das ganze Erziehungsziel in jenen abstrakten Gehorsam gesetzt, darüber aber die Bildung eines selbstständigen, festen Bewußtseyns von gut und böse im Zögling vernachläßigt, wo nicht absichtlich gehindert wurde.

4. Wie es im Geiste der katholischen Kirche liegt, auf das einzelne äußere Werk ein Hauptgewicht zu legen, während der Protestant dasselbe nur im Zusammenhange mit der ganzen Gesinnung, somit nur als Frucht des Glaubens betrachtet: so wird

auch die katholische Erziehung vorzüglich auf Einübung guter Werke dringen. Und wie diese pelagianische Aeußerlichkeit mit dem oberflächlichen Begriff der Sünde zusammenhängt, und ebendaher auch Lohn und Verdienst erwarten läßt, wo der Protestant nur Gnade sieht: so muß dieß in der Erziehung sich darin wirksam erweisen, daß einerseits die Zucht darin eine laxere wird, daß nur, wo und weil ein Gebot der Kirche übertreten ist, ein strenger Ernst eintritt, die Sünde an sich aber, in ihrer unmittelbaren Beziehung auf Gott, nicht mit der gehörigen Schärfe behandelt wird, — und daß andererseits das Kind wie der Lehrer alle Aufgaben und Leistungen als Werkdienste ansieht, die man fertig zu bringen hat, um dann auch seines Lohnes gewiß zu seyn. Wo der Protestant auch vom Kinde eine wahre Herzensbuße — wenn auch nach Maßgabe des Alters mit mehr oder weniger Tiefe und Fülle der Erkenntniß — fordert und ihm dazu den Weg weist: da läßt der katholische Erzieher die einzelne Sünde durch einzelnes Werk abbüßen; wo der protestantische Erzieher den Erfolg und Werth seiner Arbeit vor Allem daran mißt, in wie weit des Kindes Herz dem Heiland aller Seelen zu eigen geworden ist, und auch darin nicht sein eigen Verdienst, sondern den Zug des Vaters zum Sohne (Joh. 6, 44.) erkennt: wird der katholische Pädagog die guten Werke seines Zöglings in Rechnung bringen und nach diesen den Werth seiner Arbeit bemessen. Wie genau hiemit die Neigung zusammenhängt, durch Belohnungen auf die Kinder zu wirken, und wie sehr diese, wo sie auf protestantischem Boden sich ebenfalls findet, aus demselben unevangelischen Pelagianismus zu erklären ist, haben wir oben schon erwähnt. — Wir schließen mit der wiederholten Anerkennung, daß der einzelne Katholik in Theorie und Praxis in vielen Punkten evangelischer denken kann; aber wenn es sich darum handelt, den kirchlichen Standpunkt für die Pädagogik genau zu bestimmen, so können jene Männer, die das in ihrer Kirche noch vorhandene christlich Wahre lebendig in sich tragen und ihre Verderbnisse persönlich von sich fern halten, die

darum über ihrer Kirche stehen, nicht maßgebend seyn — in ihrer Art ebensowenig, wie auf unserer Seite etwa diejenigen sich als Repräsentanten evangelischer Pädagogik ansehen dürften, die blos die negative Seite des Protestantismus in sich darstellen und von dem Positiven, was historisch und wesentlich dem negativen vorangeht und es bedingt, sich losgesagt haben.

Noch sei, bevor wir diese Erörterung der kirchlichen Fundamente für die Pädagogik verlassen, mit kurzem Worte bemerkt, daß der Gegensatz, der innerhalb der evangelischen Kirche zwischen dem lutherischen und reformirten Protestantismus besteht, in Betreff der Erziehungsgrundsätze als ein nicht wirksamer zu betrachten ist. Es wäre gerade so verkehrt, von der calvinischen Lehre zu wähnen, daß sie durch die absolute Prädestination die Erziehung ausschließe, sofern diese an dem zur Seligkeit oder zur Verdammniß bestimmten Individuum nichts mehr ändern köune, wie es verkehrt war, wenn Manche es nicht begreifen konnten, daß Luther bei seiner Ansicht von der Grundverdorbenheit des menschlichen Herzens so kinderfreundlich habe seyn können. Denn für Calvin ist die Erziehung eben das Mittel in Gottes Hand, wodurch die Prädestination sich verwirklicht; und obwohl sich bei ihm eine spezielle Aufmerksamkeit auf pädagogische Dinge in dem Grade nicht zeigt, wie bei Luther, und wie selbst bei Zwingli, der wenigstens in seinem „Leerbüchlein," wie oben erwähnt, ein pädagogisches Produkt hinterlassen hat: so läßt sich aus der Strenge womit Calvin die Kirchenzucht übte, ganz wohl abnehmen, wie er, als Abbild derselben im Kleinen, sich die häusliche Zucht nicht nur dachte, sondern wie sie sich auch in Folge jener öffentlichen Disciplin in Wirklichkeit gestaltete. Eine Kirche, in welcher die Erwachsenen disciplinarisch zum Besuche des Gottesdienstes angehalten wurden, hat gewiß auch den Kindern gegenüber keine allzugroße Philanthropie geübt. Wenn aber hieraus eine größere

Strenge sich ergibt, wie auch die Antipathie der Reformirten gegen alles Sinnliche im Gottesdienst sicherlich die Folge haben mußte, daß auch der Jugend alles blos die Phantasie Beschäftigende wird knapper zugemessen worden seyn, als dieß der lutherische Geist zuließ:*) so hat hierin zuverläßig das wirkliche Leben noch weit früher und nachhaltiger den Unterschied flüssig gemacht, als dieß im kirchlichen und theologischen Gebiete möglich war.

II. Die reale Ausführung.

Die evangelische Lehre vom Menschen zeigt uns in demselben einen Dualismus von Kräften, die im Kampfe wider einander begriffen sind; die Schrift nennt sie Fleisch und Geist. Im Gottlosen ist dieser Streit aufgehoben, das Fleisch hat gesiegt, den Geist gelüstet nicht mehr gegen dasselbe, sondern er hat sich gefangen gegeben; das ist der faule Friede des geistlichen Todes. Bleibt der Mensch sich ganz selber überlassen, so kommt es gar nicht zu jenem Zwiespalt; der Geist ist gebunden, und es gehören schon merkliche Züge der vorbereitenden evangelischen Gnade dazu, bis im Menschen das Bewußtseyn wach wird: „Ich elender Mensch, wer wird mich erlösen von dem Leibe dieses Todes?" (Röm. 7, 24.) Es ist daher nöthig, daß die Erziehung, ehe sie den Zögling zum Siege führen kann, vor allen Dingen ihn zum Kampfe bringt, daß sie den Zwiespalt erst im Kinde hervorruft. Sie kann das nur thun, indem sie des Fleisches Willen entge-

*) In dieser Beziehung mag die Abschaffung des Weihnachtsfestes (das das Loos aller Feste außer dem Sonntag theilte) erwähnt werden, welche zwar (s. Henry, Calvin's Leben III. 22.) nicht Calvin's eigene Veranstaltung war, aber von ihm wie von Bullinger gebilligt wurde.

gentritt, ihn ungültig erklärt, seine Ausübung hindert. Dadurch aber macht sie zugleich dem Geiste Raum, weckt im Zögling selber das höhere Bewußtseyn, den inwendigen Menschen, der jener Strenge gegen das Fleisch Recht gibt und allermittelst in sich selbst erstarkt, um dem Gegner gewachsen zu seyn. Nun müßte auf der andern Seite jener Dualismus wieder aufgehoben seyn in dem vollkommenen, mündig gewordenen Christenleben, sofern in diesem — nach dem Maaße des vollkommenen Mannesalters Christi (Eph. 4, 13.) — das Fleisch durch den Geist überwunden und in die ihm gebührende Unterordnung unter diesen zurückgebracht ist. Solches völlige Aufgehobenseyn des Zwiespaltes zwischen Fleisch und Geist ist das Wesen derjenigen Heiligkeit, zu welcher der Christ berufen ist. Aber wie selbst Christus, weil er (Hebr. 5, 8.) noch Gehorsam zu lernen, noch Schwachheit des Fleisches (Marc. 14, 38.) zu bekennen hatte, das Prädikat „gut" von sich ablehnte, weil Niemand gut sei, denn der einige Gott (Matth. 19, 17.): so ist jene innere Einheit, in die sich kein Mißton mehr einschleicht, ein Ziel, dessen Erreichung nur die Ewigkeit uns verheißt. Dagegen ist im irdischen Zustande der Unterschied des Mündigen vom Unmüdigen vielmehr dieser, daß der Mündige sich selbst erzieht, d. h. daß der Geist in ihm Meister ist über das Fleisch, daß er darum auch die göttliche Pädagogik, die an ihm selbst durch äußere und innere Schickungen geübt wird, versteht und sich zum Segen werden läßt, während der Unmündige diejenige Macht, die in ihm das Fleisch dämpft, nur erst außer sich hat, nämlich in der Person der Erziehers, der, so lange der eigene Geist nicht christlich-stark, d. h. christlich-frei ist, einstweilen als dessen Stellvertreter jene Zucht zu üben hat. Hieraus geht hervor, daß der reale Grundbegriff christlicher Erziehungslehre der der Zucht ist, und wir halten ihn als solchen fest, wie die Bibel, wie die Sprache der Kirche von jeher mit diesem Namen alles das zusammenfaßte, was einer gottgefälligen Erziehung obliegt.

Aber wird der pädagogische Geist des letzten Jahrhunderts es dulden, daß diese alte Anschauung wieder zum Leben kommen soll, die er doch längst beseitigt hat? Soll denn die heutige Pädagogik abermals Ruthe und Haselstock zum Symbol nehmen, nachdem vor langen, langen Jahren schon Salzmann (im „Carl von Carlsberg") alle die Marterwerkzeuge, die zuvor als unentbehrlicher Hausrath der Pädagogik waren angesehen worden, durch ein Dekret des ewigen Richters hat auf einen Haufen sammeln und mit dem Zornfeuer der Philanthropie verbrennen lassen? Und ist denn nicht längst etwas viel Edleres an die Stelle der Zucht gesetzt worden: Entwicklung der eigenen Anlagen des Kindes zu allem Guten — Belehrung, Aufhellung des Verstandes, damit es in Folge seiner Einsicht das Gute von selber thue, das Böse von selber lasse? — Die Anerkennung und Nichtanerkennung der Zucht als Grundbegriffs aller gesunden Pädagogik ist derjenige Punkt, an welchem der Geist der Zeit mit dem Geist des Evangeliums schlechthin nicht einig seyn kann. All das revolutionäre Treiben, das die Welt erschüttert hat, — es gibt sich den Schein, aus dem Rechtssinne entsprungen zu seyn, der gegen das Unrecht reagirt; aber die wahre Quelle desselben ist der Haß gegen alle Zucht; und nachdem man im öffentlichen Leben fast alles, was noch als Ueberrest einer Zucht gelten konnte, hinweggeräumt hat, würde man längst auch, um consequent zu seyn, aus der Erziehung, aus den Schulen alle Zucht als mittelalterliche Barbarei verbannt haben, wenn nicht der Egoismus des Erziehers immer wieder aus Nothwehr gegen die Unbändigkeit des Zöglings zu Mitteln greifen müßte, die sein theoretischer Radikalismus ihn verabscheuen heißt. Aber eben die Resultate der Erziehung seit einem Jahrhundert sind uns der klarste, unwiderlegliche Beweis, daß die Zucht wieder muß zu Ehren und voller Geltung kommen. Indessen ist weiter zu fragen: Wer sagt euch denn, daß die Zucht sonst in nichts bestehe, als in Handhabung des Stockes? Zucht ist nicht identisch mit Züchtigung; und selbst dieß letztere Wort erscheint in Luthers

Bibel in einem viel weiteren und darum milderen Sinne, als wir es zu gebrauchen pflegen. Die Zucht begreift ja alles in sich, was den noch vom Fleische beherrschten Willen nöthigt, sich einem höheren Willen, einem Gesetze zu unterwerfen; wäre das nie anders möglich, als durch Züchtigung, dann allerdings wäre das Erziehen ein trauriges Geschäft. — Wird aber von den einsichtsvollen Pädagogen die Zucht in ihrer Nothwendigkeit auch willig anerkannt, so lassen sie ihr doch in der Regel nur den Rang eines Momentes, das andern Momenten, namentlich dem Unterricht, der Entwicklung der Kräfte, nach Herbarts Eintheilung auch der Regierung coordinirt ist; und daß wir vielmehr alle diese Momente der Zucht subordiniren, erregt wohl Bedenken und Widerspruch. Allein was erstlich die Entwicklung der Natur-Anlage betrifft, so ist diese in Wahrheit gar nicht das Geschäft des Erziehers; die Natur entwickelt sich selbst, das ist eben der Begriff eines Lebendigen, eines Organismus. Die Pädagogen können ein Kind eben so wenig entwickeln, als der Gärtner eine Pflanze; thut er das, zerrt er die zarten Blätter, die eine Rosenknospe birgt, auseinander, so ist das Leben der Pflanze zerstört. An diesem Punkt ist Rousseau in seinem Rechte, wenn er dem Erzieher, statt daß dieser alles am Kinde machen und modeln dürfte, vielmehr seinen Platz als Zuschauer anweist. Allein so gar passiv hat er sich darum dennoch nicht zu verhalten. Es bedarf die Natur des Zöglings, weil er ein Mensch und somit an die menschliche Gemeinschaft gewiesen ist, zu ihrer freien, von Gott geordneten Entwicklung theils des Schutzes vor Einflüssen, die von allen Seiten feindselig sich herandrängen und die nur der reifere Mensch als gefahrbringend erkennt und abwehren kann; theils aber der Regelung, der Leitung in ein Geleise, in eine Richtung, die dem göttlichen Zwecke des Menschenlebens entspricht. Wenn ich dem Kind wehre, an einen gefählichen Ort zu gehen, so schütze ich damit sein Leben; wenn ich zu bestimmter Zeit seine Nahrung ihm gebe, und diese selbst diätetisch wähle, statt dem Gaumen zu

verstatten, was ihm behagt, so pflege ich damit seine Gesundheit; wenn ich ihm Mährchen erzähle oder ein Räthsel aufgebe, so wecke ich damit seine Einbildungskraft, seinen Verstand: — aber wer sieht nicht, wie in alle dem das eigentlich Erziehliche, das was der Erzieher thut gegenüber dem Lebenstrieb in der Natur des Kindes, immer wieder ein Moment der Zucht ist? Das Kind darf ja nicht gehen, wohin es mag, sondern nur, wohin ich ihm erlaube; es darf nicht essen, wann und was und wie viel es mag, sondern muß Ordnung darin halten; wenn ich ihm erzähle, wenn ich mich mit ihm unterhalte, um es geistig zu wecken und zu fördern, so darf es seine Gedanken nicht dahin und dorthin spazieren gehen lassen, es muß sie fixiren, muß mir stille halten — was ist das anders, als eben Disziplin? Die körperlichen Uebungen, in welcher Weise sie angestellt werden mögen, sobald der ordnende Geist des Erziehers über ihnen waltet, was sind sie anders als eine Zucht, der der Leib und der Wille sich unterwerfen muß? Vollends der Unterricht, — ist er nicht darum schon wesentlich Zucht, weil er dem Zögling, der jetzt eben vielleicht weit lieber möchte

— „in des Thaues Frischen
und in unverdorbner Luft
Blumen brechen oder wischen
von den Pflaumen reifen Duft,“ *)

— statt dessen nöthigt, seine Gedanken auf ein vielleicht trockenes Objekt zu richten und dabei zu verweilen, so lange der Lehrmeister es verlangt? Ob das Kind auch für irgend eine Kunst, z. B. für Musik, eine hervorragende Anlage und leidenschaftliche Neigung zeigt: was ist das Lernen der Noten, des Fingersatzes, des Taktes anders, als abermals eine Anwendung der Zucht? Es ist ein sehr wahrer Satz, den Hegel aufstellt (s. bei Thaulow I. Vorr. S. XXXVIII): „der Wille, wie der Gedanke müssen beim Gehorsam anfangen;“ „der Gehorsam ist der Anfang aller Weisheit;“ (ebd. S. 99. Encykl. 96.) und wo solche Zucht nicht angewendet

---

*) Rückert.

wird, was ist das Resultat solcher Bildung? Ein verdorbenes Genie, das man nirgends brauchen kann. Wenn aus einem Menschen, der die reichste Begabung empfangen hat, wirklich etwas werden soll, so muß die Erziehung ihn in solche Zucht nehmen, und wenn einzelne Individuen als Gegenbeweise angeführt werden wollen, so ist immer dafür nachzuweisen, daß sie selbst desto früher glücklicher Weise zu der Erkenntniß gekommen sind, wie sehr sie an sich selber solche Zucht (z. B. durch anhaltendes Studium auch der trockenen Theile ihres Faches) zu üben nöthig gehabt haben. Ueberdieß auch ist es eine der Einbildungen, mit denen sich die Aufklärung fortwährend täuscht, eine der Behauptungen, die durch die alltägliche Erfahrung widerlegt werden, wenn man sich die Jugend im allgemeinen als eine so wißbegierige vorstellt, deren brennenden Durst nach Weisheit der Erzieher nur befriedigen dürfe.*) Bei einzelnen Kindern, die darauf angelegt sind, Forscher zu werden, zeigt sich allerdings solcher Durst: aber, während bei diesen die Zucht nöthig ist, damit aus demselben nicht Lesewuth oder Vielwisserei und unkindliche Altklugheit entspringe, so wird bei der Masse das Motiv des Lernens immer eher die Pflicht, also die Zucht seyn, und erst durch's Lernen im günstigen Fall für die reiferen Jahre ein wirkliches, selbsteigenes Verlangen nach geistiger Bereicherung vorbereitet werden. — Noch mehr aber: alles, was das Kind lernt, jeder wahrhaft bildende Stoff übt eine Zucht auf Geist und Gemüth aus, legt ihm eine strenge Ordnung auf, nöthigt ihn zur Selbstverläugnung in vielfältigen Beziehungen; daher die Sprache der Schrift beides, Lehre

---

*) Rümelin a. a. O. S. 139: „Ein ordentlicher Schüler wird das, was man ihm aufgegeben, lernen, weder aus Interesse daran, noch aus Gottes- und Menschenliebe, weder aus Hoffnung, noch aus Furcht, sondern ohne alle weitere Reflexion deßwegen, weil man es ihm aufgegeben hat, und weil er es gar nicht anders weiß, als daß Jeder seine Aufgabe lernt." Und zuvor: „Ich habe noch nie einen Knaben gesehen, der ein eigenes Interesse für die Regeln der lateinischen und griechischen Sprache gehabt hätte, wenn er auch noch so eifrig lernte."

und Zucht, als Mittel und Zweck im engsten Zusammenhang bringt (wie z. B. in den Proverbien 1, 2. 4, 13. u. s. f., wo Oetinger sie als die verbindende, zusammenhaltende Antreibungs-Lehre beschreibt, und wo sogar 1, 8. durch den Parallelismus der Glieder beide als wesentlich Eins erscheinen; ebenso 2 Tim. 3, 16.). Hiemit stimmt der Satz der neueren Pädagogen, daß aller Unterricht erziehend seyn müsse, vollkommen überein.

Steht uns hiernach fest, daß der Grundbegriff für alle Funktionen des Erziehers, sofern er im Geiste des Evangeliums wirkt, die Zucht ist, so sondern sich nun innerhalb derselben folgende Hauptgebiete.

Wenn durch die Zucht der Wille des Kindes, weil er der Freiheit noch nicht fähig ist (vgl. Gal. 4, 1. 2.) einer durch's Christenthum sanktionirten Auctorität unterworfen wird, so ist diese Auctorität ihm unmittelbar gegeben in der Person des Erziehers selbst. Dieser fordert deßhalb Gehorsam; ihm gegenüber ist Gehorsam die Grundtugend, die Alles, was sonst vom Kinde gefordert werden mag, in sich schließt. „Ein gehorsames Kind" ist, mit christlicher Wage gewogen (nach dem Vorbilde des Erlösers, von dessen Jugendleben das Unterthanseyn fast ausschließlich hervorgehoben wird), der Ausdruck seines höchsten Werthes; eigene, selbstständige Verantwortlichkeit hat es noch nicht, diese haftet auf dem Erzieher, von dessen Hand die Seele des Kindes zurückgefordert wird, dem aber eben darum jene Gewalt gegeben ist. Aber dieß Verhältniß ist nicht das des Sklaven zum Despoten; das Kind ist nicht der Willkür preisgegeben: es ist der Liebe anvertraut. Die Schrift enthält zwar nirgends ein Gebot: Ihr Väter, liebet eure Kinder; sie setzt das als ein durch den Schöpfer eingepflanztes Naturgebot voraus; aber sowohl die häufige Parallelisirung des Verhältnisses, in das Gott als Vater sowohl zum eingebornen Sohne als zu den Menschenkindern sich setzt, mit menschlicher Elternliebe, wie das Verhältniß, in dem Christus zu seinen Jüngern steht, und das in jeder Erziehung sich wiederholt

(der Gegensatz zum Miethling), zeigt deutlich, wie sehr diese Liebe als die von Gott geordnete Grundlage aller solchen Gemeinschaft durch sein Wort heilig gesprochen ist, auch ohne daß es von Eltern-Zärtlichkeit viel redet. Diese Liebe steht nicht äußerlich neben der Zucht, so daß, wo eins von beiden in Wirkung tritt, das andere so lange sistirt wäre; sie ist vielmehr der lebendige Gotteshauch, der alle Zucht durchdringt, wie die Zucht der Beweis ist, daß die Liebe nicht der Naturtrieb nur sei, sondern geheiligt durch Gottes Geist; nicht ein erweiterter Egoismus nur, sondern wirklich Liebe, die, wo es seyn muß, auch wehe thun kann.

Allein diese Zucht der Liebe, wenn sie auf die Thätigkeit des Erziehens sich beschränkte, würde nicht ausreichen, um den Zögling zu dem freien Menschen zu machen, der er als Christ werden soll. Er würde sich an bestimmte Ordnungen gewöhnen, würde sie im günstigen Falle als heiliges Gesetz beobachten: aber er wäre zuletzt nur die Kopie seines Erziehers, nicht ein Ebenbild Gottes. Es muß daher selbst in der Zeit schon, da das Kind noch ganz unter die erziehende Hand gestellt ist, ein zweites Moment jenem ersten gegenübertreten, das, ohne äußerlich jenes Band vor der Zeit zu lockern, dennoch schon die Befreiung des Zöglings zu einem selbstständigen Menschen vorbereitet; es muß ihm etwas gegeben werden, das zwar nicht neben dem Erzieher aus einer andern Quelle ihm zukommt, sondern durch denselben, aber bereits etwas Höheres ist, dem gegenüber auch der Erzieher als gehorsamer Zögling erscheint, so sehr er sich als Meister vor dem Kinde beweisen mag. Das ist die Wahrheit. „Die Wahrheit wird euch frei machen.“ Sie ist nicht etwas so Subjektives, Persönliches, wie die Liebe; indem der Erzieher dem Kinde zur Erkenntniß der Wahrheit hilft, rüstet er es mit etwas Objektivem aus, das demselben zum eigenen freien Besitze wird. Aber diese freimachende Wirkung übt die Wahrheit nur auf denjenigen aus, der sich von ihr in Zucht nehmen läßt; sie fordert Glauben, fordert Fassung und Sammlung der Seele, fordert Gehorsam, und nur diejenige Erkenntniß ent-

spricht dem Zwecke alles Unterrichts, die solche Zucht über den Menschen übt, während eine Weisheit, die der Mensch sich wohl zugeeignet hat, neben der er aber zuchtlos ist in Sinnen, Gedanken, Reden und Handlungen, nichtswürdig ist.*)

So ergeben sich uns als die zwei wesentlichen Bestandtheile aller christlichen Erziehung die Zucht der Liebe und die Zucht der Wahrheit. Diese Theilung trifft im Allgemeinen mit der seit Niemayer gewöhnlichen (Erziehung und Unterricht) zusammen; allein wie es schon mißlich ist, daß beim Gebrauche dieser üblichen Terminologie die Erziehung als ein dem Unterricht coordinirtes Moment erscheint, während immer zugleich zugestanden wird, daß die Erziehung in ihrem vollem Sinn der höhere Begriff ist, der auch den Unterricht in sich befaßt: so liegt auch in der oben gegebenen Auseinandersetzung der Nachweis, wie die beiden, die so häufig nur eben als einmal vorhandene, empirisch gegebene Begriffe aufgenommen werden, aus den Grundgedanken der evangelischen Erziehungswissenschaft nothwendig resultiren. An den bloßen Namen liegt wohl nicht viel; aber es ist doch von Werth, daß auch in ihnen schon das spezifisch Evangelische der ganzen Anschauung und Auffassung zu Tage kommt. Freilich, um ganz genau zu formuliren, wäre eigentlich zu sagen: die evangelische Erziehung ist 1. Zucht der Liebe zur Liebe, 2. Zucht der Wahrheit zur

*) Hundeshagen sagt (Vorträge im Dienst der innern Mission, Frankf. 1853. S. 254): „Aber mit der Wahrheit ist es keine so leichte Sache, nicht blos von der Erkenntnißseite, sondern auch von der Willensseite her. Das Lernen der Wahrheit ist schwer; man muß den Kopf anstrengen. Das Lernen der Wahrheit ist aber auch sonst noch schwer: denn man muß das Herz anstrengen, dem Herzen etwas zumuthen, ja nöthigenfalls selbst das Herz brechen. Es läßt sich das Vermögen, die Wahrheit zu denken, nicht so ohne Weiteres von Jedem üben, sondern die Wahrheit ist ein sittlicher Begriff, sie will daher auf sittlichem Weg erfaßt seyn." — Vgl. auch, was Flattich in Barths südd. Orig. III. S. 19 zu Matth. 11, 29. über die enge Verbindung zwischen Gehorsam und Lernen bemerkt. „Ich habe schon oft erfahren, daß man junge Leute blos deßwegen nichts lehren kann, weil sie ungehorsam sind; beim Gehorsam kommt im Lernen immer wenigstens etwas heraus."

Wahrheit. Denn auch die letztere ist ja so, wie sie dem Zögling nahe kommt und mitgetheilt wird, noch nicht das freie, ihn von innen heraus bestimmende und regierende Prinzip: der Knabe muß erst durch die Zucht des Lernens zur Wahrheit hingeführt werden, ehe diese selbst die Zügel in ihm ergreifen kann. Aber so hat ja auch die erziehende Liebe ihren Zweck in derjenigen christlichen Vollendung und Vergöttlichung des Lebens, die in der Liebe besteht; und umgekehrt ist auch im Unterrichte die Wahrheit nie blos Zweck und Ziel der Arbeit, sondern das, was an und in dem Kinde selbst arbeitet, was in ihm bleibt und je länger je mehr auf den Willen von innen her einwirkt. Dieß ist nicht erst als Frucht des vollendeten Lernens (für wen ist es denn überhaupt je zu Ende?), sondern schon als eine Wirkung zu denken, die das Lernen selbst auf allen seinen Stufen begleitet. Wir bleiben darum bei der einfacheren Ueberschrift.

1. Die Zucht der Liebe.

1. Das Kind ist der lebendige Mittelpunkt einer Menge von erzieherischen Thätigkeiten, die in weiterem und engerem Kreise es umgeben. Die weitere Peripherie stellt sich dar in der Sorgfalt, womit der Erzieher unausgesetzt Acht hat auf den Zögling, so daß dieser nie völlig sich allein überlassen ist, sondern immer, auch wo der Erzieher persönlich ferne ist, dennoch in seiner Gegenwart sich denkt. Anders gesagt: der Erzieher ist in jedem Augenblick für seinen Zögling verantwortlich; es gereicht ihm nie zur Entschuldigung, wenn irgend etwas Schlimmes geschehen ist, zu sagen: ich war nicht anwesend, ich wußte nicht, wo das Kind ist. — Das ist nun aber nicht jene feige, weibische Aengstlichkeit, die dem Kind auf allen Tritten und Schritten nachläuft, vor jedem kecken Sprunge es verwarnt, über jeder Beule ein Zetergeschrei erhebt, daß der Junge nun erst meint, es sei ein schweres Verhängniß über ihn gekommen; und noch weniger ist es die jesui-

tische Aufpasserei, die mit Argusaugen des Kindes Regung und Bewegung darum beobachtet, weil sie fürchten muß, dasselbe möchte dem Netze entrinnen: sondern es ist die Treue des Hirten, die das Kind als ein heiliges Gut achtet, das ihr von Gott anvertraut ist; es ist die Liebe, die wohl schützend und vorsorgend, aber nicht beengend und lähmend ihre Hand über dem Kinde hält. Sie wird wohl einerseits darauf ausgehen, daß es so viel möglich in der persönlichen Nähe des Erziehers bleibt; und wie es darum eine schändliche Unsitte, eine Entäußerung alles christlichen Elterngefühles ist, wenn in der vornehmen Welt die armen reichen Kinder alsbald entweder den Wärterinnen oder dem Gesinde überlassen werden, und des Tages nur einmal das Angesicht des Vaters oder der Mutter zu sehen bekommen, oder wenn sie gar auf's Land hinausgegeben und erst wieder in's elterliche Haus eingelassen werden, wenn sie fähig sind, eine Figur zu machen und so zum Glanze desselben etwas beizutragen: — so ist es, wenn auch ein unvermeidliches Uebel, doch eben ein Uebel, daß so mancher Geschäftsmann den Tag über seine Kinder vielleicht nur über Tisch sieht und dann, weil er nach der Arbeit Ruhe braucht, seine pädagogische Thätigkeit darauf beschränkt, Stille zu kommandiren. — Jenes Behalten der Kinder in persönlicher Nähe ist aber andererseits auch wieder nicht jenes ausschließliche Besitzergreifen, das manche Mütter sich zur Aufgabe machen, die so ganz allein an ihre Person das Kind gewöhnen, so eifersüchtig jeden andern Umgang ablehnen, daß es eben nur ein Mutterkind wird und sonst nichts. Vielmehr liegt die wahre Kunst, die nur die wahre Liebe lernt, darin, daß das Kind, je weniger es unter drückender Clausur gehalten wird, je mehr ohnehin mit dem vorrückenden Alter, mit dem Eintritt in die Schule seine Umgebung sich erweitert, desto mehr immer wieder am liebsten zu Hause und bei den Seinigen ist. Die Heimath muß ihm so zum eigentlichen Elemente werden, daß der Geist, der in der Familie weht, auch in ganz anderer Umgebung dennoch das Kind begleitet und regiert,

und der Erzieher weiß: wo ich irgend mein Kind unerwartet träfe, es würde über diese Begegnung nicht erschrecken, sondern ihrer sich freuen.

Zur Zucht aber gehört dieses Acht haben, dieses Freilassen des Kindes innerhalb des vom Erzieher überschaubaren Gebietes auch darum, weil nur dann auch die mehr aktiv eingreifende Disziplin von irgend einem Erfolge seyn kann, wenn sie auf die nimmermehr aus Büchern, sondern aus dem Leben zu erlernende Kindesnatur, und zwar in ihrer individuellen, bei jedem Individuum wieder neuen Ausprägung berechnet ist; um das zu können, muß der Erzieher des Kindes Art beobachten, aber damit er sie beobachten kann, muß er sie innerhalb der Grenzen, jenseits welcher die physische oder sittliche Gefahr beginnt, gewähren lassen, da ohne diese relative Freiheit das Kind entweder eine unselbstständige Kreatur oder ein Duckmäuser wird.

Somit darf dieses Acht-haben, durch welches sich der Erzieher in seinem Maaße als ein Abbild der göttlichen Allwissenheit in ihrer Einheit mit der Liebe bewähren muß, nicht auf das äußere Leben des Kindes beschränken: auch seine Seele muß dem Erzieher stets klar und offen seyn. Dieß ist, bei der natürlichen Unbefangenheit des Kindes, keine schwere Aufgabe, da auch ohne gelehrtes Studium der Psychologie ein klares Auge das einfache Getriebe im Innern des Kindes sehr bald durchschaut. Schwer aber wird diese Aufgabe des Erziehers theils dadurch, daß trotz jener kindlichen Unbefangenheit — die man ebendeßwegen ja nicht mit der Tugend der Wahrheitsliebe, diesem Resultate gründlich-sittlicher Bildung, verwechseln darf — sich die Neigung zur Lüge sehr früh und so allgemein zeigt, daß es beinahe als Ausnahme, als ein glücklicher Zufall angesehen werden muß, wenn jene Naivetät länger andauert und am Ende zum festen Charakterzuge wird; theils aber erschwert sich der Erzieher jene Pflicht, das Kind stets ihm offen zu erhalten, durch seine eigene Schuld. Zwar die Zucht, die er darin übt, daß das Kind nicht zu aller Zeit

plaudern darf, daß es z. B. in Gegenwart fremder Personen bescheiden schweigen muß, wird jene Folge nicht haben; aber desto mehr fühlt es das Kind, wenn es dem Erzieher mit seinen kleinen Anliegen, mit seinen Fragen und Mittheilungen lästig ist; noch mehr, wenn derselbe das, was es ihm sagt, lächerlich behandelt; und am meisten hat die übertriebene Strenge in Bezug auf Bestrafung die Folge, daß des Kindes offenes Gemüth sich verschließt und an die Stelle seiner Unbefangenheit ein berechnetes Reden und Verschweigen, d. h. die Lüge tritt.*) Von dieser selbst, im Gegensatze zu der, nicht aus Naivetät, sondern aus einer sittlichen Quelle entspringenden Wahrhaftigkeit, als einer Haupttugend, die der Erzieher im Kinde zu erwecken und worin er es zu üben hat, wird seines Orts die Rede seyn. Hier genügte es, derjenigen pädagogischen Wahrheit ihren Ort anzuweisen, die der Apostel in dem Spruche niedergelegt hat: „Ihr Väter, erbittert eure Kinder nicht, daß sie nicht scheu werden." Eph. 6, 4.**)

2. Die Zucht als Beschränkung der subjektiven Freiheit durch ein lebendiges Gesetz, unter dessen Einwirkung erst die wahrhafte

*) Von Lavater lesen wir (bei Eusebius Schmidt, Schule der Erziehung in biographischen Umrissen, S. 39) folgendes Bekenntniß: „Obgleich meine Mutter unaufhörlich ihren tiefen Haß gegen alles Lügen auf's Nachdrücklichste bezeugte, obgleich ich aus ihrem Munde nie eine Unwahrheit gehört hatte, obgleich ich schon in früher Jugend so viel Gottesfurcht hatte, daß ich nicht so leicht sündigte: so nahm ich doch oft in Folge der Strenge meiner Mutter zur Nothlüge meine Zuflucht, während ich einer Verläumdung und dergl. nicht fähig gewesen wäre." — Aehnlicher Weise wird (ebendas. S. 52) von Jung-Stilling erzählt, daß er, der von den meisten gewöhnlichen Fehlern des Knabenalters frei blieb, nur zur Lüge verleitet wurde durch die große Strenge des Vaters, der die mindeste Uebertretung seiner Befehle auf's schärfste mit der Ruthe strafte.

**) Jene Offenheit muß auch für die Folgezeit bewahrt werden. Zeller sagt (Monatsbl. 1829. S. 28) einem Zögling: „Kannst du nicht offen schreiben, so rede offen. Alles Fieber wird gefährlicher durch Verstopfung." Und zu jenem Zweck ist es eine wichtige Regel: „Hüte dich, dein Kind auf gefährliche Proben zu stellen. Jede Probe gefährdet seine Aufrichtigkeit. Frage nie dein Kind, ob es artig war, überhaupt nicht über Dinge, die es läugnen, oder über Gefühle, die es verbergen könnte." (Buch der Erz. für denkende Frauen, Leipz. 1853. S. 3.)

Freiheit erwachsen kann, besteht nach dem Obigen zuvörderst darin, daß der Erzieher das Kind niemals schlechthin sich selbst überläßt, sondern ihm eine Gränze zieht, innerhalb welcher es noch einen großen Spielraum frei hat, aber nie seinem wachsamen Auge ferne kommt. So weit verhält sich die Zucht noch ziemlich passiv; sie wird als solche dem Kinde kaum momentan fühlbar. — Allein da der Gegensatz des Fleisches gegen den Geist auch in den bestgearteten Kindern die Folge hat, daß sie, was zur sittlichen Lebensgestaltung im Geiste des Christenthums gehört, nicht von selber auffinden und in Ausübung bringen würden, dagegen aber Vieles sich erlauben, was von ihnen aus zwar nicht nothwendig böse gemeint ist, was aber, zur Handlungsweise geworden, dem Leben nach christlichem Maßstabe gemessen den sittlichen Charakter nehmen würde: so muß die Zucht positiver und direkter in des Kindes Leben eingreifen: sie muß anhalten und abhalten, und durch beides dasjenige Handeln hervorbringen und es dem Kinde durch Gleichmäßigkeit und Beharrlichkeit zur andern Natur machen, worin das christliche Leben sich verwirklicht. Des Kindes Handeln aber ist wesentlich ein dreifaches: Erstlich folgt es darin seinen instinktiven Bedürfnissen, die aus der animalischen Seite seines Wesens entspringen, und es hat die Zucht hierin dafür zu sorgen, daß das Thierische so beherrscht und in Ordnung gebracht werde, daß es dem sittlichen, dem christlichen Lebensprinzip nicht widerspricht. Zweitens ist sein Handeln ein durch höheren, rein menschlichen Lebenstrieb bedingtes, vom Geistigen im Kinde gefordertes, von seiner Phantasie geleitetes und darum freies, individuelles; aber es hat noch nicht Werth noch Bedeutung für die sittliche Welt, ist noch kein lebendiges Organ in der christlichen Lebensgemeinschaft, wie das Handeln des Erwachsenen, des Mündigen, sondern treibt sich in einem selbstgeschaffenen, dem Leben im Großen nachgebildeten Kreise um; es ist dieß Handeln des Kindes noch nicht Ernst, sondern Spiel. Drittens soll aber auch des Kindes Handeln vom Spiele zum Ernst gelangen, es soll ein sittliches, ein

heiliges werden, so daß aus der Zucht, die des Kindes Willen in Regel und Ordnung bringt, allmählig die wahre Freiheit, die Macht christlicher Gesinnung, christlichen Charakters erwachse. So erhalten wir drei Stufen, auf denen sich das Leben von unten herauf, vom Thierischen auf läutert bis zu der Sittlichkeit, die den Menschen tüchtig macht, sich selbst in Zucht zu halten. Von Seiten des Erziehers betrachtet fallen auch die zwei ersten Stufen nicht außerhalb der sittlichen Sphäre; Ordnung im Genuß der Speise, der Ruhe ist auch ein Stück christlicher Tugend; und wie dem Kinde sein Spiel oft hoher Ernst ist und eine kleine Störung für den Augenblick einen gränzenlosen Jammer erregen kann, so erkennt auch der Erzieher im Spiele des Kindes schon Dinge, die für ihn von ernster Bedeutung sind. Gleichwohl ist die Sittlichkeit, die Rechtschaffenheit und Frömmigkeit in des Kindes Bewußtseyn etwas diesen Lebensäußerungen noch Fremdes, ein höheres Gebiet, das darum auch nicht gewaltsam mit jenen soll confundirt werden, indem erst der reife Mensch alles, auch Essen und Trinken, unter den sittlichen Gesichtspunkt zu stellen vermag. Beleuchten wir nun diese drei Momente im Einzelnen.

a. Die Zucht im Verhältniß zum animalischen Leben.

Es kommen in diesem Stücke diejenigen Momente der Erziehung in Betracht, die theils der mütterlichen Sorgfalt und Erfahrung anheimfallen, und in so fern auch durch gewisse Traditionen, so wie durch die Landessitte bedingt sind, theils aber durch den Fortschritt ärztlicher Wissenschaft und Kunst modificirt werden. Die Pädagogik hat in Zeiten, wo die in diesen Dingen herrschende Sitte eine Unsitte geworden war, es mit Recht für ihren Beruf gehalten, dagegen nachdrücklich Einsprache zu thun. So geschah es durch Locke, durch Rousseau, durch den deutschen Philanthropismus. Die schnöde Art der vornehmen Mütter, ihre Kinder nicht an die eigene Brust zu legen, sondern andere Weibspersonen, meist schlechte Dirnen, an ihrer Stelle den Beruf er-

füllen zu lassen, der nach dem Zeugniß wackerer Frauen zu den edelsten Seiten der mütterlichen Liebesübung, zu den zartesten Banden gehört, die das Kind und die Mutter noch zu Einem Leben vereinigen; *) ferner die unsinnige Verweichlichung oder Verkrüppelung, wenigstens Verunstaltung des Menschenleibs durch eine allzu warme oder nach abgeschmackten Moden zugeschnittene

*) In den „Gedichten und Bildern aus dem Leben" von Karl Schmidlin, Stuttgart 1851, woraus ich im nächsten Abschnitt Einiges mittheilen werde, ist auch dieser Punkt in einem kleinen Gedichte so schön behandelt, daß ich nicht unterlassen kann, dasselbe hier abzuschreiben, da ich Grund habe anzunehmen, daß die Gedichtsammlung außer Württemberg wenig bekannt ist, und ich in solchen Anschauungen mehr ächt Pädagogisches finde, als in mancher theoretischen Ausführung. Das Gedicht heißt (S. 81):

Das Stillen.

Wie ist's so still geworden
Nach solchem Nothgeschrei!
Wie ist im Augenblicke
Das Leid so ganz vorbei!

Als lägst du Ewigkeiten
An unversiegtem Quell,
So ruhest du schon wieder
Und leuchtest sonnenhell.

Wie fest sieht aus dem Auge
Zu mir heraufgewandt,
Berechtigtes Besitzen,
Geborg'ner Friedensstand.

Es dehnt sich breit und breiter
Die zarte Kindesbrust,
Das Aermchen streckt sich trotzend
Hinaus in sich'rer Lust;

Die Wangen und die Stirne
Schon röthen sie sich hoch —
Wie, Männlein, wird das gehen?
Du denkst kein Ende noch?

Wie's geht? — Es senkt sich trunken
Der Blick, die Lippe ruht;
Schon nahm ihn im Genießen
Der Schlaf in seine Hut.

(Diesem Gedichte folgt in der Sammlung ein nicht minder sinniges, tiefempfundenes unter dem Titel: Das Entwöhnen.)

Kleidung — gegen solche Dinge haben jene Männer geeifert, und man muß es insbesondere den deutschen Pädagogen zur Ehre nachsagen, daß sie zur Herstellung vernünftigerer Erziehungssitten in diesen Dingen viel beigetragen haben. Was ferner die Reinhaltung des Körpers, fleißiges Baden, tüchtige Bewegung anbelangt, so ist das außer den genannten allgemeinen Reformplanen der Pädagogen in neuerer Zeit hauptsächlich auch durch den Blick auf die entsetzlichen Zustände des Proletariats zum Gegenstande genauerer Aufmerksamkeit gemacht worden; man erkennt, wie der ganze Mensch, der im körperlichen Schmutz aufwächst, darin zu Grunde geht mit Leib und Seele. — Alle die einzelnen Vorschriften aber, die in all diesen Hinsichten zu befolgen sind, hier aufzuführen, Fragen, wie die über die Schädlichkeit oder Zulässigkeit des Wiegens zu diskutiren — das überlasse ich Solchen, die eine rein praktische Anweisung zur Kinderpflege geben wollen und der in den Familien üblichen Sitte, der Tradition der Mütter und Großmütter, Hebammen und Aerzte mit Reformvorschlägen entgegenzutreten beabsichtigen. Unser Gesichtspunkt ist vielmehr der, zu zeigen, wie auch in dieses Gebiet herein das christliche Prinzip der Zucht seinen Einfluß erstreckt. Es geschieht dieß

1) in Bezug auf die Nahrung dadurch, daß in der Wahl der Speisen, in dem Maaße derselben, und in der Zeit des Genusses eine Ordnung gehalten wird, die zwar zunächst natürlich nur durch diätetische Gesetze bestimmt seyn kann, die aber als Ordnung, somit als Reaktion gegen das thierische Begehren, bereits eine hohe sittliche Bedeutung hat. Schleiermacher hat die hieraus entspringenden Maßregeln (Erziehungsl. S. 284) in folgenden gewichtigen Sätzen aufgestellt: „Wird das Kind zu lange im Zustande des Bedürfnisses gelassen, so bekommt die Unlust eine Heftigkeit, die sich selbst noch in den Akt der Befriedigung fortpflanzt, eben so wenn man das Kind zur Befriedigung lockt, ehe noch ein Bedürfniß da ist.“ (S. 285:) „Der Zustand des Bedürfnisses darf nicht so gesteigert werden, daß der Akt der Befriedigung den Charakter

des reinen Wohlbehagens verliert, weil sich daran zunächst die geistige Entwicklung anknüpft." „Nicht jedes Zeichen eines unangenehmen Gefühls darf als Zeichen des Verlangens nach Ernährung angesehen werden." S. 286: „Alles, was man den Kindern darbietet als Leckerbissen, um sie damit zu locken oder zu beschwichtigen, reizt den Geschmack und kann nur dazu dienen, die Entwicklung der sinnlichen Triebe zu beschleunigen." — Wir fügen Folgendes bei. Rosenkranz sagt (Pädag. S. 42. 43): „Für die Kinder hat Essen und Trinken noch eine Poesie; dem materiellen Genuß mischt sich ihnen ein theoretisches Ingrediens ein." Diese Bemerkung wird Jeder bestätigen, der da gesehen, wie aller Kinder Augen leuchten, wenn ihnen ein Kuchen oder irgend eine andere Seltenheit der Art in Aussicht gestellt wird, und welche Glückseligkeit den Genuß selbst begleitet. Das ist ihnen nicht zu mißdeuten, aber die Zucht hat desto mehr darauf zu sehen, daß nicht Gefräßigkeit oder Leckerhaftigkeit daraus entspringt; sie hat daher im Falle, daß die erstere drohte, geradezu weiteres Essen zu verweigern, auch wenn noch Appetit vorhanden wäre, und des Kindes Gedanken auf andere Dinge, auf eine Beschäftigung zu lenken; im Fall aber, daß Leckerhaftigkeit sich ansetzen will, desto strenger darauf zu halten, daß, was auf den Tisch kommt, mitgegessen und die dem Kinde nach seinem wirklichen Bedürfnisse zuerkannte Portion aufgezehrt wird. Der Erwachsene darf Liebhabereien und Antipathien in Betreff einzelner Speisen geltend machen, weil dieselben oftmals aus körperlichen Ursachen entspringen; dem Kind aber darf man solche Unterscheidungen nicht gelten lassen, weil sonst eine unerträgliche und sittlich nachtheilige Wählerei daraus entsteht. Eine Zeitordnung ist darin ebenfalls nothwendig, damit nicht nur der Körper, die Verdauung sich regelmäßig darnach einrichtet, sondern auch des Kindes Gedanken zwischen der Zeit nicht immer wieder zum Essen zurückkehren; weiß es einmal, daß ihm zur Unzeit nie etwas gereicht wird, so denkt es zuletzt auch nicht mehr daran.

2) Die Kleidung betreffend, sei hier nur erinnert, wie der alten Verweichlichung durch den Philanthropismus ein anderes, eben so einseitiges Extrem in der auch auf die Kleidung sich erstreckenden Abhärtung gegenübertrat, was um so seltsamer war, als man, wie bemerkt worden ist, im Lernen und in der Disciplin alle Härte vermied. Der christliche Erzieher wird nicht einen Werth darein legen, von der Landessitte absichtlich abzuweichen, wird sie aber dem Klima, der Jahreszeit und dem Gesundheitsstand des Kindes so anpassen, daß er, falls ein Uebel demselben zustößt, weder seinen Abhärtungsversuchen noch seiner zu großen Aengstlichkeit, die das Kind in Baumwolle einwickelt, die Schuld beizumessen hat.

3) Der Gegensatz zwischen Bewegung und Ruhe ist ebenfalls durch die Zucht so zu ordnen, daß keines von beiden zur ausschließlichen Lebensweise des Kindes wird. Wie das die Ruhe liebende, darum am liebsten zu Hause sitzende Kind dazu angehalten werden muß, sich Bewegung zu machen, wie dazu schon durch fleißiges Umhertragen des Säuglings in frischer Luft, und später dadurch der Grund gelegt werden muß, daß dem Kinde durch vorgehaltene Reize der Impuls zu eigener freier Bewegung gegeben wird: so umgekehrt ist der unbändige Junge, der nirgends stille halten will, zu Zeiten und für bestimmte, vernünftige Zwecke (wie alles Arbeiten und Lernen) zur Ruhe zu nöthigen, sonst wird solch eine unmüßige, quecksilbrige Natur für Alles, was Beharrlichkeit, was Sitzenbleiben erfordert, schlechthin unbrauchbar. — Verwandt ist der Gegensatz von Schlafen und Wachen. Die Natur bindet sich beim Säugling noch an keine Tagesordnung; viele Frauen haben zu klagen, daß ihr Kind die Nacht zum Tage, den Tag zur Nacht mache; aber durch die Ordnung der Nahrung, so wie später geradezu durch Nöthigung, zur rechten Zeit zu Bette zu gehen, gewinnt die Natur eine gewisse Regel, die dann aber auch dadurch beobachtet werden muß, daß der Schlaf des Kindes nicht in irgend einer Weise zufällig oder absichtlich gestört wird.

4) Daß endlich die Reinlichkeit das Werk der Zucht und nicht der Natur im Kinde ist, das beweist die Mühe, die jedes Kind in dieser Hinsicht dem Erzieher verursacht, zur Genüge. Würde man den kleinen Menschen nicht zwingen, trotz allem Geschrei sich waschen zu lassen, es wäre ihm in allem Schmutze ganz wohl, und wenn wir das Proletariat bei uns und noch mehr in Ländern wie Irland*) wegen seiner in Betracht der Unreinlichkeit bestialischen Lebensweise bedauern, so denken wir unser durch Disciplin erst gewecktes, edleres Bedürfniß in diese Menschen hinein, während sie selbst es nicht haben, woraus aber nur folgt, daß es geweckt werden muß. Insbesondere wird auch das reinliche, decente Benehmen in Bezug auf die natürlichen Secretionen des Körpers nur durch Disciplin in Stand gebracht; und es ist dieser Punkt bereits auch darum wichtig, weil aus naheliegenden Gründen die Vernachläßigung der Zucht sich nicht nur durch die dem Hause daraus erwachsenden Unannehmlichkeiten, sondern auch später in sexueller Hinsicht rächt. Es ist hier noch nicht der Ort, diesen Gegenstand erschöpfend zu besprechen; denn im animalischen Leben des Kindes ist das Geschlechtsleben noch nicht als wirksam anzuerkennen, da das Erwachen des Triebes vielmehr den Zeitpunkt bezeichnet, wo die Erziehung in unsrem Sinne aufhört; es sind also sittliche Faktoren, mit denen im Kinde eine unrichtige Entwicklung verhindert werden muß; wir nehmen daher diesen Gegenstand nicht (wie in seiner Weise Rosenkranz thut) unter die „Orthobiotik," parallel mit Diätetik und Gymnastik, sondern — um seine Terminologie beizubehalten — unter die Pragmatik, als ein Moment nicht des animalischen, sondern des sittlichen Lebens. Aber wie die Reinlichkeit überhaupt mit der Keuschheit wesentlich zusammenhängt:**) so muß sich an die oben berührten natürlichen

---

*) Vergl. die Schilderungen in Hubers „Skizzen aus Irland." Berlin 1850. —

**) Vergl. Kellner, die Pädagogik der Volksschule in Aphorismen. Zweite Auflage. S. 71.

Funktionen auch schon die Gewöhnung anschließen, sich alles Unanständigen, aller Entblößung, alles Redens von derlei Dingen — wozu oft bei Kindern, die sonst keineswegs roh oder verdorben sind, dennoch viel Neigung sichtbar wird — gründlich zu schämen.

b. Die Zucht im Verhältniß zum Spiele.

Es klingt paradox, daß wir auch das Spiel mit in den Bereich der Zucht hereinziehen,*) da es doch gerade als die freieste, von keiner Seite beengte Lebensäußerung des Kindes erscheint. Und dennoch wird sich bald zeigen, daß auch für diese der Gesichtspunkt der Disciplin der wichtigste ist, derjenige nämlich, aus welchem erhellt, wie der Ernst des Christenthums nicht nur nicht feindselig oder stillschweigend sie ignorirend zu solchen aus der Kindesnatur entspringenden Thätigkeiten sich verhält, sondern liebend sie aufnimmt, aber indem er ordnend dazutritt, sie erst zum Segen für das ganze Kindesleben werden läßt. Die heil. Schrift redet aus begreiflichen Ursachen von Kinderspiel kaum einigemal und nicht in pädagogischem Zusammenhang; aber wo sie es thut (Sach. 8, 5.: „Und der Stadt Gassen sollen seyn voll Knäblein und Mägdlein, die auf ihren Gassen spielen;" Matth. 11, 16. 17.: „Wem soll ich dieß Geschlecht vergleichen? Es ist den Kindlein gleich, die an dem Markte sitzen und rufen gegen ihre Gesellen und sprechen: wir haben euch gepfiffen und ihr wolltet nicht tanzen, wir haben euch geklaget, und ihr wolltet nicht weinen"), da erhellt auch, wie der Blick göttlicher Weisheit das Liebliche des Spieles nicht unbemerkt läßt; wird doch von der Weisheit selbst

*) Dieß hat jedoch schon Schleiermacher gethan, der in einer Predigt (Bd. I. S. 619) sagt: „Wenn wir ihre Spiele aus dem Gesichtspunkt der Zucht betrachten, daß sie in denselben lernen alle die Kräfte gebrauchen und beherrschen, die in ihren Arbeiten am wenigsten in Anspruch genommen werden: dann werden sie den größten Gewinn davon haben und die meiste Freude, und am wenigsten wird dann Gefahr seyn, daß sie vergnügungssüchtig werden, oder, indem ihnen die bloße Lust als Gegentheil der Anstrengung wohlgefällt, arbeitsscheu und träge, ja vielleicht gar, wenn ihre Erholung dem Müssiggange gleichkommt, gottvergessen und dem Bösen Raum gebend."

gerühmt, daß sie „spiele auf dem Erdboden und ihre Lust habe an den Menschenkindern." (Proverb. 8, 31.)

Zunächst steht das Spiel noch auf der Gränze des Gebietes, das dem Kind als freier Schauplatz seines Thuns anheim gegeben ist. Der christliche Erzieher schaut ihm zu und weidet sein Auge an dem stillen Sinnen, an dem rastlosen und doch in sich befriedigten Walten des Kindes unter seinem Spielzeug; es ist ihm, als klänge hier noch ein heller Ton aus der Paradiesesherrlichkeit nach.*) Allein sein Spielzeug schafft das Kind sich nicht selbst,

*) Ich kann mir's nicht versagen, aus der bereits erwähnten Gedichtsammlung von Karl Schmidlin („Gedichte und Bilder aus dem Leben," aus seinem Nachlaß herausgegeben, Stuttgart, Druck von Metzler, 1851) zwei köstliche Darstellungen mitzutheilen, in welchen obiges Anschauen des Spieles in einer Art sich kund gibt, wie es wohl lieblicher nicht geschehen kann.

1.

Die Fußbank ist als Tischchen
Ganz ordentlich bestellt,
Dran sitzt mein Kind und baut sich
Vergnüglich seine Welt.

Von Häuschen und von Puppen,
Von Töpfchen blank und bunt,
Von allerlei Geschöpfchen
Belebt sich's auf dem Grund.

O störe nicht sein Weben,
O sieh nur heimlich hin,
Wie wunderseltsam waltet
Das zarte Händchen drin!

Wie überwacht das Auge
Die Habe allerwärts,
Wie schwebt mit Sorg' und Liebe
Ob seiner Welt das Herz!

Ob rings der großen Menschen
Arbeit und Thorheit kreist —
Versenkt nur in das Seine
Ist still des Kindes Geist.

Es reiht — aus welchen Gründen? —
Sich eins dem andern an,
Und wechselnd stets verjüngt sich
Der räthselvolle Plan.

und die ordnende, beherrschende Hand des Erziehers wird hier schon sichtbar in der Wahl desselben, und im Maßhalten mit dem-

---

Ich sehe wohl das Walten,
Doch ahn' ich kaum den Sinn,
Ich seh' ein kindisch Träumen,
Doch Seelentiefen drin.

2.

(Jesaja 11, 6—9. 65, 25.)

Es schaut einst der Prophete
In gold'ne Friedenszeit,
Da Wolf und Lamm soll weiden
Zusammen ohne Streit;

Da Rind und Löwen leiten
Soll Eines Kindes Hand,
Und keins das andre letzen
Auf Gottes heil'gem Land.

Mein Kind, so gold'ne Zeiten,
So friedgeweihte Au'n —
Ich darf auf deinem Tischchen,
In deinem Spiel sie schau'n.

Du führst aus deiner Arche
Die Thierlein zahm und wild,
Du leitest Schaf' und Wölfe
Auf friedlichem Gefild.

Du fütterst Taub' und Marder
Mit Einem Restchen Brod,
Und frägst dann mild den Löwen
Um seines Herzens Noth.

Das Lamm mit schwachen Beinen,
Das nicht wohl stehen kann,
Du lehnst es an den Tiger,
Daß der es führe, an.

Das Häschen und den Bären,
Den Pardel und das Huhn,
Du heißest sie, sich wärmend,
In Einem Bettchen ruh'n.

Ob das nicht heil'ger Boden,
Nicht gold'ne Zeiten sind?
O rette aus dem Spiele
Den Frieden dir, mein Kind!

selben. Seit die Spielwaaren einen bedeutenden Industriezweig bilden, ist dem Luxus der Eltern und der Lüsternheit der Kinder ein endloses Feld eröffnet; da nun gilt es, auch wo der Wohlstand es erlaubt, das Kind an Weniges zu gewöhnen, da die Menge dasselbe nur begehrlicher und unstäter macht. Aeltere Leute können uns bezeugen, wie sie mit einer Weihnachtsgabe, welche neben den jetzigen Bescherungen als ein Bagatell ganz unbeachtet bliebe, oder als zu grob gearbeitet unschön gefunden würde — mit einem Spielzeug, einer Thierfigur z. B., was alle Jahre nur über die Weihnachten hervorgelangt, nur zum Spielen gegeben, hernach aber wieder unter Verschluß gethan wurde, — eben so fröhlich und glücklich waren, wie unsre Kinder mit ihrem bunten und kostbaren Allerlei. — Was aber das Geeignete sei, das ist gewissermaßen traditionell festgestellt, und es hat die Vorsicht des Erziehers, ohne irgend ein artiges Gebilde menschlicher Kunstfertigkeit prinzipiell auszuschließen, doch auch hierin ein Maaß zu halten. Es werden theils Thierfiguren seyn (einzeln oder sinnreich nach alter Sitte zusammengethan in Noahs Kasten), was der Lust des Kindes an der Thierwelt Befriedigung gibt; theils Darstellungen aus der Menschenwelt, wie Dörfer, Gärten, Schafheerden, Jagden, Fuhrwerke, Eisenbahnen, — dann für den Knaben die unentbehrlichen Blei-Soldaten, für das Mädchen die noch unentbehrlichere Puppe; theils blos präparirte Stoffe, zugehauene Balken, wie die Bauhölzer u. dgl. Die letzte Art hat den Vorzug, daß sie dem Kind am wenigsten schon Fertiges gibt, und doch gerade so viel, als es braucht, um in unerschöpflicher Mannigfaltigkeit damit zu handieren, Thürme, Kirchen, Brücken, Kirchhöfe mit Kreuzen u. s. w. zu bauen; und eben diese Armuth des Stoffes, die herausfordernd auf des Kindes bildnerische Selbstthätigkeit wirkt und dieser sich willig darbietet, ist das ächt Disciplinarische daran. Allein deßwegen die übrigen für unpädagogisch zu erklären, wäre offenbar Pedanterie. Hat doch Schleiermacher in seiner Erziehungslehre selbst solches Material nicht gänzlich zu verwerfen gewußt,

das sich dem Kinde blos zur Betrachtung, nicht zum eigenen Schalten und Walten darbietet: wie viel mehr haben jene Spielereien einen vollen Anspruch auf ihre alte Popularität, da ja auch sie dem Kinde eine sehr freie Selbstthätigkeit in ihrer Verwendung erlauben, und dasselbe seine Figuren in seiner Phantasie mit frischem Leben bekleidet, unangesehen, ob ein oder das andere Gebrechen, das ein Soldat oder ein Thierchen an sich hat, jedem Andern alle Illusion auch gründlich zerstörte. — Eine andere, minder stille Art des Spieles ist diejenige, welche ihren Reiz in der kunstfertigen Bewältigung irgend einer Naturkraft hat, die im Spielzeug repräsentirt ist; so z. B. alle Spiele mit dem Ball, mit dem Reif u. s. f. Endlich bietet die Tradition der Kinderwelt eine unerschöpfliche, zum Theil an bestimmte Jahreszeiten gebundene Mannigfaltigkeit geselliger Spiele dar, in denen die Lust der bloßen Körperbewegung, des sich Tummelns, in irgend eine mehr oder weniger poetische Form gefaßt ist; sei es, daß die Bewegung, begleitet von Gesang, sich an einen Rhythmus bindet und so eine Art Reigen wird; sei es, daß das Ganze einen dramatischen Charakter annimmt, indem Rollen übernommen, durchgeführt oder nach bestimmten Gesetzen gewechselt werden müssen. Hier geht das Element der Zucht sogar in's Spiel selbst über, und es ist nicht gering zu achten, daß die Gesetze des Spieles strenge Unterwerfung fordern; „das gilt nicht" ist ein Urtheil, das jeder subjektiven Willkür entgegentritt und diese verhindert. Auch wird man wahrnehmen, daß Kinder, die diese Auktorität nicht anerkennen, auch im Verkehr mit Eltern und Lehrern die gleiche Störrigkeit ihres subjektiven Willens kund geben.*) — Zu er-

*) Eine Frage ist hier zu berühren: ob nämlich, wie Plato will (s. Cramer II. S. 334), das Spiel schon mit Rücksicht auf den künftigen Lebensberuf für das Kind gewählt werden soll? Nein; sondern im Spiel wird sich nur diejenige Neigung manchmal schon mit Macht äußern, nach welcher der Lebensberuf zu wählen ist. Daß z. B. — wie Cramer in seiner Geschichte des Unterrichts im Mittelalter in den Niederlanden S. 169 bemerkt — die Jugendspiele der Ritter schon ritterlich waren, das war nicht Folge pädago-

wähnen ist an diesem Orte die Idee, auf welche Friedrich Fröbel seine Kindergarten-Erziehung basirt hat. Wie einst Pestalozzi statt der vielerlei Unterrichtsfächer und Methoden eine Concentration durch Vereinfachung, eine Einheit suchte, woraus erst das Mannigfaltige organisch erwachsen sollte: so ist Jenem das Vielerlei der Spiele ein Aergerniß, er will*) „schon in der zartesten Kindheit der Erziehung eine der innern Hohlheit und Zersplitterung entgegenwirkende einheitliche Richtung geben.“ Deßhalb reducirt er den gesammten Spielapparat auf Ball (Kugel) und Würfel; will aus diesen nicht nur alles Spielzeug (z. B. durch mehrfältige Theilung des Würfels) entstehen lassen, sondern durch die Verschen, womit er diese Dinge und ihre Bewegung von den Kindern ansingen läßt, soll sich daran der Reichthum gesunder Weltanschauung knüpfen. Darüber ist nun allerlei pädagogisches Theoretisiren und Philosophiren möglich; am Ende ist es doch dieselbe wohlgemeinte, aber abstrakte Künstelei, wie Pestalozzi's Trias von Zahl, Form und Wort. Den systemsbedürftigen Geist, der im Pädagogen arbeitet, trägt das Kind nicht in sich, und es wäre wohl einer Probe werth, ob die auf die schmale Kost mit Ball und Würfel gesetzten Kinder, wenn ihnen Jemand eine Schachtel Nürnberger Waaren präsentirte, nicht all jener pädagogischen Einheitlichkeit untreu würden, und, ohne Schaden an der Seele zu nehmen, wie unsre Kinder mit der Arche oder bleiernen Dragonern spielten. Es läßt sich zwar diese Reduktion des Spielapparats auch noch von einer andern Seite betrachten. In der „Zeitschrift für Fröbels Bestrebungen &c.“ von Dr. Bruno Marquart (1. Heft, Okt. 1851, S. 25) wird gesagt, Fröbel gebe den Mitteln, die er anwende, eine symbolische Bedeutung. „Pestalozzi

gischer Weisheit, sondern die ganz natürliche Abspiegelung der Beschäftigung der Alten im Spiele der Jungen. — Ganz verkehrt ist auch die Meinung unsrer neuen Industriepädagogen, z. B. Friedrichs (Erziehung zur Arbeit, Leipz. 1852), daß schon das Spiel im Zusammenhang mit der Arbeit stehe, zu der es vielmehr seiner Natur nach den geraden Gegensatz bildet.

*) S. die Darstellung von Weil in Magers Revue, 1840. I. S. 421 ff.

dringt," wie dort gesagt wird, „auf Anschauung, und wendet das Bild an als Bezeichnung des Gegenstandes. Das erinnert an Comenius-Basedow. Fröbel geht über das Bild hinaus zum Sinnbild, Symbol. Das Sinnbild versinnlicht Geistiges. Die ganze Natur ist Fröbel nur ein Symbol, wie Göthe im Faust sagt: das Wirkliche ist nur ein Gleichniß. Dieß ist der Kindheit abgelauscht. Das Sinnbild ist für die Kindheit ein Mittel, höhere Gedanken anzuregen und zu nähren." Gewiß, darum hat von jeher, wer irgend ein vernünftiger Lehrer war, sich des Gleichnisses bedient. Aber ist nicht dem Kinde sein Spielzeug, nach seitheriger Art, auch schon ein Gleichniß, ein Bild des Lebens gewesen? Warum also diese Symbolik auf ein paar zufällig herausgerissene Dinge beschränken, die ja doch nur für einen kleinen Kreis lebendiger Anschauungen als Symbol dienen können, und auch dieß nur mittelst sehr künstlicher, dem Kinde fern liegender Combinationen? Es ist leider noch allezeit, wie es zu Rousseau's Zeit geschah: man behauptet ganz naturgemäß, naturgetreu zu seyn, und geräth doch in Künsteleien, Abstraktionen und Theorien hinein, die von der Einfalt der Natur weit abliegen. Einen günstigeren Eindruck machen die Fröbel'schen Kinder-Unterhaltungen, welche Karl Bormann im Brandenburger Schulblatt (1851, Juli- und Augustheft, S. 503) als Augenzeuge beschrieben hat; aber sie ersetzen das weit nicht, was bei den traditionellen, volksthümlichen Kinderspielen als das Naturwüchsige, nicht erst pädagogisch Ersonnene, so ungesucht den Zuschauer anspricht. Es waltet zuverlässig auch in diesen Dingen ein die Tradition erzeugender National- und Provinzialtypus, und das ächt Volksthümliche ist immer auch der wahren Kindesnatur viel näher und innerlich verwandter, als die nach abstrakten Ideen geformten Erfindungen der Pädagogen.*)

*) Gutzkow hat (s. Allg. Zeit. vom 31. Aug. 1852) die Wirkungen dieser Fröbel'schen Pädagogik an einem Beispiele nachgewiesen, das das Verkehrte derselben in abschreckender Weise an den Tag legt. Ein Aufsatz über

Die Unterordnung des Spiels unter den christlichen Grundbegriff der Zucht erweist sich ferner an Folgendem. So sehr dasselbe einem innern Bedürfnisse des Kindes — dem der Beschäftigung, der Gestaltung einer Welt im Kleinen, da die große ihm noch nicht zu Gebote steht — entspricht, so wird doch jeder Erzieher Momente erleben, wo er das Kind muß zum Spielen treiben oder nöthigen. Der Knabe ist übellaunig, zeigt Langeweile, und mag doch, weil diese Stimmung gegen alles reagirt, was sie vertreiben könnte, sich an kein Spiel setzen, es ist ihm alles zuwider. Dem älteren Kinde ist in diesem Falle eine anstrengende Arbeit am gesündesten, das jüngere aber muß geradezu genöthigt werden, anstatt der Arbeit eines seiner Spiele vorzunehmen; hat es sich im Anfang auch seinen Thieren oder Häusern nicht holdselig gezeigt, sie werden dennoch bald ihre Zauberkraft wieder ausüben. Ein ähnlicher Fall ist es mit der Flüchtigkeit, die das Kind an keinem Spiele lang bleiben läßt, sondern es alsbald wieder satt macht und treibt, nach etwas Neuem zu suchen. Es wird zwar hierin das Naturell einige Rücksicht verlangen; während das eine Kind stundenlang sich mit seinem bespannten Wagen unterhalten kann, ist das andre mit allem nach einer Viertelstunde wieder fertig; seine Lebhaftigkeit duldet es nicht länger an Einem Flecke. Aber da eben gilt es, daß der Erzieher einschreite, sonst setzt sich jene Flüchtigkeit und Sattheit so fest, daß auch, wenn es an die Arbeit geht, der Junge nur immer wieder etwas Anderes und Neues will und so in gar Nichts ein rechter Mann wird. — Ein weiterer Punkt ist der in Bezug auf Fröbel von Weil erwähnte: daß im Spiele die Zerstörungslust des Kindes nicht eine unbeschränkte Freiheit genießen darf. Wohl ist schon

denselben Gegenstand im Morgenblatt (1854, Nr. 24, S. 575) sagt: „Die Kindergärten — ein Produkt unserer Zeitübel (d. h. der Zerstörung des Familienlebens) — sind trägen Müttern eine besonders willkommene Erscheinung.“ — Schon die Definition der Kindergärten, wie sie Gutzkow richtig gibt: „regelmäßige Kinderversammlungen zum Zwecke des Spieldenkens“ — deutet klar auf das innerlich Verfehlte und Gemachte des Unternehmens.

längst zugestanden, daß, wer seines Kindes Spiel immer unterbricht mit Wehren und Ermahnen: „laß das, zerbrich es nicht, rühre es nicht an," demselben alle Spielfreude verderbt, und daß aus diesem Grund eben solches Spielzeug das empfehlenswertheste ist, das etwas aushalten kann und wegen seiner Einfachheit leicht zu ersetzen ist. Es ist auch nicht immer ein Beweis von Zerstörungslust oder von täppischer Unbeholfenheit, wenn einem Kinde viel unter den Händen zu Schanden geht; denn weil erst die Phantasie des Kindes dem Gegenstande Werth verleiht, so hat er solchen auch nur so weit, als die Phantasie etwas damit machen kann, und wenn es ihr einkommt, z. B. eine hölzerne Kuh zu schlachten, so ist die nachherige Unbrauchbarkeit des Rumpfes in dem Moment, worin die Phantasie auf jene Spur geräth, dem Kinde völlig gleichgültig. Aber es gibt allerdings auch eine Unart, zumal bei kräftigen und lebhaften Knaben, nicht am Bauen und Schaffen, sondern vielmehr am Zerstören sich zu vergnügen und die junge Kraft zu messen, und dem muß die Zucht steuern, sie muß das Kind lehren, auch den Werth eines Dinges — sowohl den imaginären, weil es von der oder jener Person geschenkt ist, als den wirklichen Werth zu achten. Wie sehr erinnert uns ein Kind, dessen ganze Seele im Blick auf seine in Ordnung aufgestellten Häuschen oder Soldaten ruht, an das große Wort: „er sahe an Alles, was er gemacht hatte, und siehe, es war sehr gut!" Fehlt es an diesem liebenden Schöpfersinn, will das Kind, nachdem es kaum etwas geschaffen, alsbald wieder aufräumen, so hat der Ernst des Erziehers das zu verhindern, und er thut wohl, wenn er, um das Kind bei seinem Spiele festzuhalten, sich selbst betheiligt, ihm zeigt, wie noch dieß und jenes Neue aus dem Vorhandenen sich bilden lasse. — Endlich wird sich die Zucht in Bezug auf das Spiel darin bethätigen, daß sie Zeit und Stunde einhält. Ist das Kind auch noch mitten in seinem Spiel, es schlägt aber die Stunde zur Arbeit, zur gemeinsamen Mahlzeit: so muß auf's Wort der Eltern das Kind die Selbstverleugnung

üben, daß es Alles liegen und stehen läßt, um dem Rufe zu folgen. Das Kind muß daran fühlen lernen, daß es Lebenszwecke gibt, denen die bloße Unterhaltung schlechthin sich unterzuordnen hat; daß auch das Freieste im Kindesleben, das Spiel, nicht außerhalb der Sphäre des Gehorsams liegt.*) — Aber weil die Zucht dem Spiele Maaß und Zeit geben muß, so hat sie weiter dafür zu sorgen, daß dasselbe nicht, ob auch äußerlich beendigt, doch in der Seele des Kindes über jene Gränze hinüber noch fortdauert, d. h. es darf dieselbe nicht leidenschaftlich vom Spiele gefangen genommen und dadurch dem Ernste des Lebens entfremdet

*) Vergl. Harnisch, Frisches und Firnes zu Rath und That, drittes Bändchen (Eisleben 1839), S. 17 f. „Worin besteht der tiefe, heilige Ernst, der die Jugendwelt durchdringen und ihr die rechte Haltung geben soll? Er besteht in einer heiligen Scheu, einer tiefen Ehrfurcht vor einer Macht, die sie bindet und hält, wenn sie aus ihren Lebensangeln heraus in den Umkreis der Willkür sich verirren will . . . . . Selbst das Tummeln und Hüpfen in scherzender Freude, in gutmüthigem Necken, kann mit dem tiefen Ernste bestehen. Eltern und Lehrer dürfen zusehen und werden selbst fröhlich seyn mit den Fröhlichen. Aber — die Zeit ist vorüber, ein Hinderniß tritt ein und mit ihm der Ernst. Das Spiel hört auf, so lieblich es auch ist, weil die Eltern oder der Lehrer das Zeichen gegeben haben, und was sie wollen, das wird sogleich auch ausgeführt. Es besteht also der Ernst des jugendlichen Lebens in einem unbedingten Gehorsam. Zu dem Tummeln und Hüpfen gehört auch das Tummeln in der Rede, im Scherz, in Täuschungen, Ueberraschungen u. s. w. Aber diese Spiele hören auf, sobald das Wort Wahrheit erschallt. Die dürre Wahrheit fordern Eltern und Lehrer. — Die Jugend bleibt Jugend, sie soll Spiele haben, Muße haben, aber sobald sie kann, fängt sie auch an etwas zu arbeiten, und wenn sie arbeitet, arbeitet sie recht, ganz. So stellt sich Arbeitsamkeit neben Folgsamkeit und Wahrhaftigkeit, um den Ernst der Jugend zu bilden. Mit diesen drei Göttinnen vereinigen sich, zur Ausgleichung alles Wirrwars, die Gerechtigkeit, und zur Ausfüllung aller Tiefen" (und aller Lücken, möchten wir hinzufügen) „die Liebe. So haben Spiel und Muthwille ihre Gränzen an den fünf Fingern des Erziehers, die da heißen: Folgsamkeit, Wahrheit, Arbeitsamkeit, Gerechtigkeit und Liebe. Es gibt hiernach keine besondern Arten von Heiterkeit, wozu sich der Ernst am besten paßte; jede Heiterkeit, welche von den oben angegebenen fünf Fingern des Erziehers geleitet wird, schließt den heiligen Ernst mit ein." — S. auch Rothe's Ethik III. S. 700. „Die unbefangene Glückseligkeit der Kindheit, die nie wieder kommen kann, soll dem Kinde nicht geschmälert werden, aber die verhältnißmäßige Unterbrechung des Spiels durch Anstrengung ist auch eine schöne Würze des Daseyns."

werden. Wenn in Göthe's Faust von Gretchens Kindheit gesagt wird, es sei zum Altare getreten und habe aus dem vergriffenen Büchelchen Gebete gelallt, „halb Kinderspiele, halb Gott im Herzen," so ist dieß Nachklingen des Spieles im Gebete ein völlig leidenschaftloses, unschuldiges. Aber etwas gar Anderes ist es, wenn z. B. von Kotzebue (vgl. Euseb. Schmidt, Schule der Erziehung in biographischen Umrissen, S. 106) erzählt wird, wie er in seinen Knabenjahren seine Gespielen dazu vermochte, die Stücke, die er im Theater gesehen, auf einer Bühne von Bettschirmen mit ihm aufzuführen, wobei er wechselsweise alle Rollen übernahm; und wie er, statt seine Lehrstunden zu besuchen, zu Mitschülern schlich, um Pläne zur Aufführung von Komödien zu machen, wogegen alle ernste Arbeit ihn aneckelte. Was den Besuch des Theaters anbelangt, so ist hier, wo es sich um die Spiele der Kinder handelt, davon nicht weiter zu reden; aber desto mehr muß der evangelische Pädagog sich aus dem oben genannten Grunde gegen das Aufführen von eingelernten Schauspielen durch die Kinder selbst aussprechen. Die alten lateinischen Schulen rechneten dieß freilich zu ihren Aufgaben, mußten aber, wohl in Folge der Spener'schen Zeit, davon abstehen.*) Daß die Jesuiten gerade

*) Das letzte Schauspiel in der Fürstenschule zu Grimma fand 1744 statt; in Preußen hatte schon 1718 eine Verordnung (s. Rönne, das Unterrichtswesen im preuß. Staate, I. S. 61) gesagt: „Komödien und actus dramatici sind in Schulen gänzlich abzuschaffen, und dagegen die Jugend zum Peroriren anzuhalten." Wie sich hierin die Ansichten geändert, mögen folgende Data beweisen. Die sächsische Schulordnung von 1580 sagt: Plauti et Terentii comoedias sollen sie die Knaben jährlich spielen lassen und solchergestalt sie an das zierliche Lateinreden gewöhnen. Spätere Erlasse machen schon Einschränkungen: sie sollen sine ornatu privatimque in schola agi. Ein Dresdner Rescript von 1702 dagegen sagt: „Wir können auch lassen geschehen, daß des Jahrs etwa einmal Komödien oder Tragödien gehalten, die Themata aber hiezu vornemlich aus der h. Schrift oder der historia sacra, nach Gelegenheit aus der historia romana et germanica genommen werden; jedoch, daß dabei alle Ueppigkeit und Aergerniß, auch Vanität vermieden, sowohl liederliche Weibs- als andere ärgerliche Personen davon bleiben mögen." (S. Palm's Grimma'er Schulprogramm von 1850 S. 16) — In Heilbronn ließ alljährlich um Fastnachtszeit der Rath den Schülern sagen: er wolle nun

darein einen pädagogischen Stolz setzten, spricht nicht für die Sache; ebenso wenig, daß die Philanthropie der Dessauer durch Kinderkomödien, in welchen „das Laster sich erbricht und die Tugend sich zu Tische setzt," Beides, Moral und angenehme Unterhaltung zu verbinden suchten. Wir rechnen es auch nicht unter Christoph Schmid's größte Verdienste, daß er seine „Lautenspielerin" geschrieben, wiewohl dieselbe als Singspiel (mit Musik von Silcher) durch die höheren Ansprüche, die sie an die Kraft und Kunst der Mitwirkenden macht, weniger nachtheilig wirken kann. Das Gefährliche an allen solchen Productionen ist die Erregung einer Leidenschaftlichkeit in des Kindes Gemüth; solch eine Aufführung wird nicht nur Wochen lang zuvor all seine Sinnen und Gedanken ausfüllen und in Beschlag nehmen, sondern auch nachher wird sich das aufgeregte Kind nur schwer und langsam wieder in das normale Geleise bringen lassen; nichts zu sagen von jenen Untugenden alles Theatervolkes, dem Neid, der Gefallsucht u. s. w., die nebenbei in das junge Herz einziehen. (Das Allerschändlichste dieser Art ist freilich die Organisirung eines Kinderballetchors; das ist nichts mehr und nichts weniger als Seelenverkäuferei). Etwas ganz anderes aber ist es, was wir oben erwähnten, daß eine ganz gewöhnliche Gattung unsrer geselligen Kinderspiele eine Verschiedenheit der Rollen in sich schließt, die von Einzelnen übernommen werden; dieß kann so weit gehen, daß selbst mit Hülfe der elter-

---

die lateinische Komödie hören, wofür sie dann ein Geschenk von 4 fl. erhielten. Nur 1630—33 wurde dieß wegen der jammervollen Zeiten unterlassen. (Jäger, Geschichte der Stadt Heilbronn, II. 1. S. 164. 2. S. 227.) — Welch einem Geschmacke man dießfalls in den Jesuitenschulen huldigte, davon finden wir in den „Beiträgen zur Schul- und Erziehungsgeschichte in Bayern" 1778 S. 59 Belege. „Bei einer Darstellung der Sündfluth regnete es Sand, daß die Leute vor Staub ersticken mochten; ein andermal paradirten Drachen, Teufel und Höllengespenster zwischen flammenden Feuerrädern; Henker schlugen Köpfe weg und es erschienen allenthalben Leichen; Schweizergarden bewachten griechische Könige in Zelten. An prächtig gestickten Kleidern, Säbeln und Federbüschen, Pauken und Trompeten, Belagerungen und Schlachten, Dolch und Gift wurde nicht gespart.

lichen Garderobe einige Sorgfalt auf's Kostume verwendet wird, wie sich Kinder ohnehin immer gerne verkleiden, da ihrer Phantasie dadurch die eigne kleine Person in allen möglichen Größen erscheint. So weit ist die Sache völlig in der Ordnung; aber von allen diesen Rollen muß als Grundsatz gelten, was im Sommernachtstraum der Zimmermann zum Schreiner sagt in Betreff der Rolle des Löwen; „ihr könnt sie extemporiren.“*) Was in Jugendspielen nicht extemporirt werden kann, was erst vom Papier muß gelernt werden, das ist vom Uebel, weil es, statt harmloses Spiel zu seyn, zur Leidenschaft wird. Bei einem Menschen wie Kotzebue mag jene Leidenschaftlichkeit damit entschuldigt werden, daß das Talent des zum Lustspieldichter Gebornen alle Fesseln habe sprengen müssen; allein die deutsche Poesie und Bühne würde auch ohne dieses Talent nicht viel ärmer gewesen seyn, und dieselbe Leidenschaft hat sich unter gegebenen Umständen bei vielen jungen Leuten gezeigt, die keine Muse zu ihrem Priesterthum berufen hatte.

Als eine höhere Gattung des Spieles, worin sich Ernst und jugendliche Lust am meisten durchdringen, worin auch die Zucht am stärksten hervortritt, ohne den Charakter des Spieles zu zerstören sind, die Leibes-Uebungen anzusehen. Als Spiel wurde die Gymnastik auch da betrachtet und bezeichnet, wo sie nicht von Knaben nur, sondern von Männern geübt wurde, wie auf den Volksfesten Griechenlands, auf den Turnieren des Mittelalters; auch wird wenigstens unser Turnen immer etwas bleiben, das

*) Ein höchst anziehendes Bild von solch einem Spiele führt uns Braun (Württemb. Correspondenzblatt für Lehrer, 1851 Nr. 9) vor, das darin bestand, daß die Schüler einst in obiger Weise den Zug Hannibals über die Alpen darstellten. Die Alpen wurden durch aufgethürmte Bänke, die Elephanten durch einen lebendigen Bock repräsentirt. Bedingung der Theilnahme war, daß während der acht Tage, die zur Einübung, d. h. zum Sich-Besinnen auf das zu extemporirende Handeln und Reden gelassen waren, Niemand sich einer Nachläßigkeit in seinen Schulpflichten schuldig mache, was treulich gehalten wurde. Das ist denn doch etwas wesentlich anderes, als wenn (s. Raumer, I. S. 272) selbst ein Mann wie Sturm terenzische Komödien aufführen ließ.

seiner Natur nach jugendlich ist; und wiewohl es eine Zeit gab, in welcher die trefflichsten Männer das Turnen in eine weit engere und unmittelbarere Beziehung zu den großen Interessen des gemeinsamen Lebens, zur Erhebung, Befreiung und Wiedergeburt des ganzen Volkes gesetzt haben: so muß doch zugestanden werden, daß, sobald im Bewußtseyn der Jugend selbst das Turnen tendenziös wird, sobald nicht mehr ausschließlich die geregelte Bewegung, Anstrengung und Uebung und in dem allem die jugendliche Lust als Zweck erscheint, sobald die Jugend den Turnplatz zur politischen Bühne, die Turngemeinde zum Klub macht, der pädagogische Werth des Ganzen vernichtet wird. Wir finden es ganz in der Ordnung, wenn Männer wie Karl von Raumer jene Beziehungen zwischen dem Turnen und dem gesammten Volksleben, der gesammten Zeitbildung und Zeitforderung hervorheben. Allein wenn Anschauungen und Auffassungen der genannten Art wohl dem Manne zustehen, dessen gereifter Geist ja überhaupt den Drang in sich hat, alles, was ihn bewegt und was ihm begegnet, in Einheit zu bringen: so soll doch die Jugend selbst, die in der Gymnastik geübt wird, mit solchen Ideen unverworren bleiben; das Turnen soll ihr nichts mehr und nichts weniger seyn als ein Spiel; zum Wesen des Spieles aber gehört es, daß dasselbe immer zwecklos ist, nämlich von Seiten des Spielenden selbst, wenn auch eine höhere Weisheit, die das Spiel anordnet oder gestattet, eines Zweckes sich ganz wohl bewußt ist.

Wie nun dieses Spiel anzuordnen und zu betreiben sei, welche Stufenfolge beobachtet werden müsse, das haben wir hier nicht bis in's Einzelne zu erörtern, da die Technik in diesem Fache theils von nationalen und traditionellen Elementen abhängig ist, theils auch beständiger Erweiterung als Folge der Kunstübung selbst unterworfen. (Es ist daher zwar dankenswerth, daß z. B. Rosenkranz in seinem pädagogischen Handbuche die Gymnastik §. 65—71 so einläßlich behandelt hat, aber für einen „Grundriß," wie er das Buch nennt, würden wir dieß nicht für nothwendig

halten). Daß die Pädagogik wohl thut, hierin nicht selbsterfindend mit Methoden aufzutreten, davon haben wir (vgl. Raumer, Gesch. d. Päd. III. 1. Abth. S. 224 ff.) an Pestalozzi ein warnendes Beispiel. Was würde wohl die englische Jugend dazu gesagt haben, wenn ihr eines Tages geboten worden wäre, die pestalozzischen, elementarisch geordneten und lückenlos fortschreitenden Uebungen mit jedem Gliede und Gelenke des Leibes vorzunehmen, statt, wie es Sitte und Tradition unter den Söhnen des meerbeherrschenden Englands ist, sich mit Rudern auf ihren Böten im Wasser zu tummeln? So hat auch jede Provinz im Zusammenhang mit ihrer Geschichte wie mit der sie umgebenden Natur ihre eigenen volksthümlichen Spiele gymnastischer Art; diese soll die Pädagogik nicht durch ihre methodischen Erfindungen verdrängen, nicht an die Stelle des Naturprodukts ein künstliches Erzeugniß der Reflexion setzen wollen. — Für uns fragt es sich hier nur im Allgemeinen, welche Gattung leiblicher Uebung wohl am meisten dem Zweck, in der Form des Spiels dem Körper Kraft, Gewandtheit und Ausdauer zu geben, entspräche? Die deutschen Pädagogen und Patrioten haben dem Turnen weitaus das meiste Gewicht beigelegt, und wiewohl sie die Form des Spiels nicht grundsätzlich ferne halten wollen (man denke an Guthsmuths), so wurde doch auf den Turnplätzen deutscher Jugend dieses Moment so ziemlich bei Seite gelassen und das Ganze vielmehr als ein ernsthaftes patriotisches Thun behandelt. In neueren Zeiten hat sich neben dem Turnen und theilweise vorwiegend über dasselbe das militärische Exercitium Eingang erworben; was zu Gunsten desselben, vornemlich für Gymnasialschüler spricht, hat am treffendsten Hegel gesagt in einer seiner Schulreden zu Nürnberg (s. Thaulow, III. S. 200:) „Diese Uebung, schnell aufzufassen, mit seinem Sinne gegenwärtig zu seyn, das Befohlene, ohne sich erst hin und her zu bedenken, auf der Stelle mit Präcision auszurichten, ist das directeste Mittel gegen die Trägheit und Zerstreuung des Geistes, die sich Zeit nimmt, bis sie das Gehörte in den Sinn hinein-

gehen läßt, und noch mehr Zeit, bis sie wieder herausgeht und das halb Gefaßte halb ausrichtet." (Später kommt er noch auf die patriotische Bedeutung zu sprechen, sofern Jeder in den Fall kommen könne, sein Vaterland zu vertheidigen.) Auch dieß sind Rücksichten, die der Pädagog wohl vor Augen hat; er darf Werth darauf legen, daß der Rhythmus der Gesammtbewegung auch den Unbeholfenen, Langsamen mit fortreißt, und die militärische Präcision dem ganzen Menschen zu gute kommt; dem Knaben aber, je jünger er ist, muß um so mehr auch diese Uebung nur als heiteres Spiel erscheinen, zu dem es aber eben gehört, daß man militärischen Gehorsam leistet.*) — Eine dritte Art, die Leiber unsrer Jugend in heiterer Weise zu üben, ist das — übrigens noch aus andern, als blos gymnastischen, aus kosmopolitischen Gründen — schon von Salzmann so hoch gehaltene Unternehmen von Reisen mit den Zöglingen, und man ist sehr versucht, diese Gattung den beiden vorher genannten gegenüber weit zu bevorzugen, wie z. B. geschehen ist in dem Werke: „Prinzipien des Unterrichts und der Erziehung" von den Gebrüdern Paulus, wo S. 489 die beherzigenswerthen Worte zu lesen sind: „Turnen und Spiel und andere Leibesübungen erfüllen, so wohlthätig sie als Bewegung und zur Kräftigung der Muskeln sind, doch den Zweck, die Gesundheit zu befestigen, nicht; es zeigt sich vielmehr sehr häufig, daß gewandte und kräftige Turner dennoch für Einflüsse der Witterung, der Nahrung und Aehnliches sehr reizbar sind, und Gefahr laufen, bei jeder bedeutenden Strapaze, wo sie solchen Einflüssen ausgesetzt sind, ihre Gesundheit zerstört zu sehen. Dieß ist ganz natürlich, da das Turnen und ähnliche Uebungen gerade mit dem vegetativen Leben, auf das hier alles ankommt, in gar

*) Aus gleichem Grunde hat Pastor Roller einst in seinem Erziehungsinstitut in Dresden solches Exercitium eingeführt; die Knaben mußten Schildwache stehen, vor ankommenden Gästen das Gewehr präsentiren 2c. (s. seine Biographie von Blüher S. 35). In einer unsrer württembergischen Rettungsanstalten hat man längere Zeit, d. h. so lange man einen militärisch geschulten Aufseher hatte, das Exerciren ebenfalls betrieben.

keiner Beziehung stehen. Man hat daher vielfache Abhärtungsversuche vorgeschlagen — geringe, reizlose Kost, Wachen, Anstrengungen — allein für sitzende Leute sind diese gefährlich. Turnfahrten der gewöhnlichen Art sind zu kurz, als daß sich der Körper an einen freien Umgang mit der Natur gewöhnen könnte." Dagegen nun empfiehlt das Buch größere Reisen, auf denen sich der Zögling auch an eine ungeregelte Lebensweise gewöhne; selbst die Nachtlager in freier Luft (d. h. freilich auf einer Reise, die noch jenseits der Alpen fortgesetzt wurde) haben Solche vortrefflich ausgehalten, denen man es kaum zugetraut hätte. Das Schöne an solchen Reisen, das Grundgesetz, was da müsse Geltung haben, sei: Freiheit in allem demjenigen, was nicht zu den Grundlagen der Sittlichkeit gehört. — Es ist kein Zweifel, daß diese Art des Spieles — denn wir lassen auch für die Reise mit einer Schaar munterer Knaben diesen Gesichtspunkt nicht los — diejenige ist, die auf Geist und Körper den erfrischendsten Einfluß übt; auch das Band zwischen Erzieher und Zögling, indem es äußerlich sich nothwendig etwas lockerer macht, wird innerlich desto fester und stärker durch die gemeinsame Anstrengung und den gemeinsamen Genuß. Aber es versteht sich, daß dieserlei Unternehmung nur selten, nur in Ferien möglich ist, somit die beiden andern nicht ausschließt; und was von diesen beiden vorzuziehen sei, wird wohl aus allgemeinen Gesichtspunkten schwer zu entscheiden seyn, wird auch sicher am besten durch Verbindung beider erledigt werden. Aber die Hauptschwierigkeit liegt auch nicht in dieser Frage, sondern in dem Umstande, daß obige drei Gattungen allesammt in unserer pädagogischen Welt nur als Luxusartiel zu haben und dagegen der armen Volks- und Landjugend vorenthalten sind. Nicht blos Reisen, die Fellenbergs Mitarbeiter von Hofwyl aus mit den jungen Schweizern, Engländern, Amerikanern wohl machen konnten, wozu aber unsern Schullehrern so wenig wie unsern Schulknaben die Mittel gegeben sind, sondern auch Turn- und Exerzierplätze werden als Beigabe der Volksschulen sich selten

finden; die niedere Klasse, so sehr gerade ihre Jugend schon unter der harten Arbeit körperlich leidet, braucht die Kinder gerade in dem Alter, wo solche Uebung am meisten wohlthätig und erfolgreich wäre, zur Arbeit viel zu nothwendig, als daß sie sie hergäbe, und den Sonntag zu solchen Dingen zu verwenden, hat nicht nur für das kirchliche Gefühl Bedenkliches und Anstößiges, und wird die Jugend ebenso von aller Heilighaltung des Sonntags abgewöhnen, wie das Ausrücken der Bürgerwehr an den Sonntagen der Jahre 48 und 49 die Kirchen leer, die Wirthshäuser voll gemacht hat; sondern es wird auch der Lehrer, der die Woche über sich müde gearbeitet hat, seinen Sonntag als Ruhetag ansprechen, der ihm auch vollkommen gebührt. Trösten mag uns über diese Schwierigkeit nur dieß, daß das Volk doch immer eher durch seine Lebensart dazu kommt, körperlich zu erstarken — wenn nicht die Armuth sein Mark verzehrt oder es genöthigt ist, in Fabriken hinzusiechen; wogegen gerade für Schüler höherer Lehranstalten, die zur sitzenden Lebensweise verurtheilt sind, das Bedürfniß ein noch dringenderes ist.*) — Ob auch den Mädchen ein Antheil an der Gymnastik zuzuerkennen sei, diese Frage wird bald einfach bejaht, sofern nämlich die männlichen Turnübungen viele einzelnen Bestandtheile in sich schließen, deren Ausführung ohne Verletzung des Anstandes auch für Mädchen möglich ist, wiewohl solche schlechterdings die Gegenwart von Knaben ausschließen muß; bald aber ist man von Seiten der Pädagogen in Uebereinstimmung mit dem Herkommen mehr geneigt, an die Stelle des Turnens für die Mädchen die Tanzübung zu setzen (so z. B. Schwarz, Grundsätze der Töchtererziehung für Gebildete, S. 206. Riecke, Erziehungs-

*) Nicht unrichtig sagt Scheibert (päd. Rev. Aug. 1853 S. 118 f.) „Wenn das Turnen in den höheren Ständen eine nöthige körperliche Uebung ist, um die Jugend zu körperlicher Anstrengung und Ermüdung zu bringen und der Fleischeslust eine Fleischesrobustheit gegenüber zu stellen, so wird das Turnen der Volksjugend zu einer unnatürlichen und schädlichen Nachäfferei des Lebens der höheren Stände. Es leitet das Volk ein ganz richtiger Instinkt: der verächtliche Name Kunstreiterei trifft das Turnen."

lehre S. 99). Gegen Letzteres wäre weniger einzuwenden, wenn nicht der Unverstand und die Eitelkeit der Eltern so gar häufig daran alsbald die heillose Folgerung knüpfte, daß das Töchterchen, weil es hübsch tanze, nun auch so bald möglich in die große Welt müsse eingeführt werden, wodurch alsbald dem bösen Geiste der Gefallsucht und seinen Genossen das junge Herz aufgethan wird, oder daß nun auf einem Kinderballe die erlernte Kunst auch ausgeübt werden müsse. Die Grenzlinie zu finden, bis wohin diese Uebung ein reines Spiel bleibt, und wo sie anfängt, die schönste Jugendblüthe, die Einfalt des Herzens abzustreifen — diese Grenzlinie zu finden und dann mit Festigkeit und Ernst sie einzuhalten, dazu ist eine Weisheit nöthig, die sich, da sie Zeit, Umstände und namentlich die Individualität des Kindes berücksichtigen muß, in keiner pädagogischen Regel repräsentiren läßt. Die Regel kann nur heißen: sei in diesem Punkte lieber zu ängstlich für die innere Bewahrung deines Kindes besorgt, als zu eifrig auf dessen leibliche Ausbildung bedacht; und das um so mehr, je häufiger die letztere blos das ostensible Motiv, der wahre Grund aber, warum die Eltern solche Exercitien durch den Tanzmeister veranstalten, jene Eitelkeit und Weltlichkeit des ganzen Sinnes ist. In diesem Betracht wäre das Turnen immerhin vorzuziehen. Dagegen ist aber zu erinnern, daß — (wie in Darwins und Hufelands Anleitung zur physischen und moralischen Erziehung des weiblichen Geschlechts, 2. Aufl. 1852, S. 112 bemerkt ist) sich für die Mädchen offenbar solche Bewegungen, welche die Thätigkeit vermehren und auf das Wachsthum in die Länge wirken, denjenigen vorzuziehen sind, welche wie das Turnen den Körper stark und gedrungen machen; und noch mehr ist beherzigenswerth, was in den „Gedanken über weibliche Erziehung" von Rosa Fischer (mit Vorwort von Braniß, Breslau 1852, S. 91) gesagt ist: „Ob man damit" (d. h. mit dem Turnen) „erreichen wird, daß die aufwachsende weibliche Jugend kräftiger und gesünder werden wird, weiß ich nicht; das aber weiß ich, daß der zarte, leicht verletzliche Hauch

reiner Weiblichkeit gar leicht dabei zu Schaden kommt. Die Bewegungen des Turnens sind für Mädchen keine anmuthigen, graziösen; ein turnender Knabe ist immer graziös, ein turnendes Mädchen niemals . . . Das Ausrenken der Glieder, wie es beim eigentlichen Turnen geschieht, ist eine zu starke, wie das Spazierengehen eine zu schwache Bewegung." (Es wird sofort empfohlen, der weiblichen Jugend ihre Freiheit zu lassen, so werde sie von selber ihre Turnübungen anstellen, z. B. Spiele, wie das Ballspiel. Wir bemerken hierzu, daß auch nach unserer Beobachtung in früheren Zeiten die 13-, 14-, 15jährigen Mädchen sich noch weidlich auf der Schleife (dem Eise) ergötzten, und darum keiner Turnstunden bedurften; daß aber, seit sie frühe aufhören Kinder zu seyn, diese nur als nothdürftiges Surrogat dessen erscheinen, was die Natur in wirksamerer Weise sich ehedem selber schaffte.)

c. Die Zucht im Verhältniß zum sittlichen Leben.

Es war unleugbar eine folgenschwere und in sich wahre Erkenntniß, zu der die neuere Pädagogik im Gegensatze gegen die alte Schulpraxis gelangt ist, daß das sittliche Leben (unter das wir, wie sich von selbst versteht, das religiöse als erstes und höchstes Moment mitbegreifen) nicht von außen dem Zögling beizubringen, nicht wie eine mechanische Fertigkeit durch gewisse äußere Handgriffe und beständige Wiederholung derselben einzuüben sei, sondern daß aus dem kindlichen Geist und Gemüth selbst die Religion, die Sittlichkeit organisch wie die Knospe, die Blüthe, die Frucht aus der innern Lebenskraft und dem Lebenstriebe des jungen Baumes sich bilden müsse. Gegenüber derjenigen Art, die religiöse Erziehung zu bewerkstelligen, wornach mit einer gewissen Anzahl von Liedern und Sprüchen im Gedächtnisse und mit regelmäßiger Beobachtung des häuslichen und kirchlichen Ritus die religiöse Bildung fertig seyn müßte, ist jenes Zurückgehen auf die subjektiven Faktoren alles höheren Lebens, jene Forderung, daß

die Religion von innen heraus wachsen müsse, eine nicht nur pädagogisch richtige, sondern auch ächt evangelische, mit dem Grundgedanken der Reformation, wie er schon in Luthers 95 Thesen hervortritt, durchaus im Einklang stehende. Aber es ist bemerkenswerth, wie nun, nachdem diese Forderung der Innerlichkeit geltend gemacht wurde, man darüber wieder ganz unpädagogisch vergessen konnte, daß die Religion, d. h. freilich nicht jenes Kartenhaus, das man sich aus allerlei schönen Gedanken und Empfindungen selber baut und das ein leichter Luftzug vom offenen Fenster her über den Haufen wirft, sondern die Religion, die in Wahrheit das Leben des Menschen in Gott, das Leben Gottes im Menschen ist, eine sehr objektive Seite hat, ja daß diese sogar das prius ist, denn alle Religion ist im Menschen gesetzt durch eine That Gottes*), und das Evangelium kennt keine andere Religion, als die auf der Geschichte, der thatsächlichen Offenbarung beruhende, so daß daraus unmittelbar folgt: wie das Christenthum nicht ein Produkt des Menschengeistes in der Totalität der Menschen oder in einem einzelnen Subjekt ist, so kann es auch nicht dadurch in der Jugend erzeugt werden, daß es aus ihr selbst reproduzirt wird; es ist etwas von Gott Gegebenes, und kann auch nur als Gegebenes lauter und treu den nachwachsenden Geschlechtern überliefert werden. Ebenso wenig aber kann dasselbe, wie Rousseau will, dem Zögling während der Kindheit ganz vorenthalten werden, damit er, wenn er zu vernünftigeren Jahren gekommen ist, zwischen den verschiedenen Religionen, die zufällig ihm (wie auf einer Reise) zu Gesichte kommen, oder vom Pädagogen wie in einer Kunstausstellung nebeneinander gereiht ihm vorgeführt werden, seine Wahl treffe. In diesem Fall wäre die Religion zwar als etwas objektives anerkannt, aber so sehr auch blos als Objekt, als eine Art käuflicher Waare, die man sich nach Gefallen ausliest, daß hiebei eine lebendige Beziehung

*) S. die Abhandlung von Karl Lechler über den Begriff der Religion, S. und Krit. 1851. Heft 4.

zwischen Objekt und Subjekt gar nicht möglich ist, daß eine so gewonnene Religion nach einiger Frist möglicher Weise ihrem Inhaber entleiden und er sie auf dieselbe Art wieder mit einer andern vertauschen kann. Die Religion in allen ihren Beziehungen ist ein Leben, nicht blos ein Anhang dazu, nicht ein Besitz, den man wechseln oder auch ganz entbehren kann, und darum muß sie schon mit den zartesten Anfängen des natürlichen Lebens als das wahrhaft göttliche Element sich verbinden und verwachsen. Das haben die deutschen Pädagogen wohl eingesehen, aber sie haben die beiden Faktoren, den objektiven und subjektiven nicht immer in's rechte Verhältniß gesetzt. Die Philanthropisten betrachteten den objektiven Faktor nur aus dem Gesichtspunkt der Lehre, den subjektiven fanden sie theils in der Vernunft (was nämlich sie so nannten, was aber nur der räsonnirende Verstand war) theils in der auf's Gute gerichteten, sündelosen Natur des Menschen. Das Christenthum ist aber weder bloße Lehre, noch ist das ihm im Menschen korrespondirende Element der Verstand, noch auch ist die vorausgesetzte Reinheit der menschlichen Natur erwiesen. Viel richtiger hat wenigstens darin Pestalozzi gesehen, daß er das Element der Zucht auch in dieß Gebiet wieder einführte, das die Vorgänger ganz vernachläßigt hatten; denn er wollte Uebung in der Frömmigkeit, nicht Räsonnement darüber. Aber diese Zucht ging zu sehr nur darauf, die subjektiven Faktoren der Religion, Liebe, Vertrauen, Ehrfurcht gleichsam in Athem zu erhalten, und das wahre lebendige Ziel derselben, — daß sie Zucht und Vermahnung zum Herrn, zu dem in Jesu Christo sich offenbarenden Gott seyn solle, und daß dadurch der einzelne Zögling ein Glied an dem Leibe werden soll, da Jesus Christus das Haupt ist, d. h. ein Glied der Kirche: das wurde verabsäumt. Führen wir also die Zucht in die religiöse Bildung des Kindes ein und geben wir ihr die gebührende Stellung: so muß sie eben so weit davon entfernt seyn, das Kind sich selbst und zuletzt seine Religion der eigenen Wahl desselben zu überlassen, als sie ihm die Religion

zum bloßen Gesetz machen darf: sie wird ebensowenig Glauben und Leben in Gott als etwas von selbst sich im Kinde entwickelndes ansehen — sonst bedürfte es eben dessen nicht, was wir Zucht nennen, — als sie jene Lebensbestimmungen dem Kinde als etwas ihm an sich Fremdes aufdringt. Sondern sie bringt ihm allerdings die Religion als etwas Gegebenes, schon Vorhandenes entgegen, sie unterwirft es auch einem Gesetz, einer Regel, aber sie thut das in der Voraussetzung, die durch das anthropologische Prinzip aller evangelischen Erziehung gegeben ist, daß, was so zunächst äußerlich an das Kind kommt, seinem ihm selbst noch unbewußten Wesen wahrhaft entspricht, daß gerade unter jener Zucht und Regel, weil sie hemmend nur gegen das Fleisch auftritt, der Geist, das ursprünglich Göttliche und Gott Zugewandte im Kinde frei wird.

Es geht aber das sittlich-religiöse Leben im Menschen in mehrfache, wesentliche Beziehungen ein, die, so oder anders, in jeder Darstellung, sei sie wissenschaftlicher oder populärer Art, wiederkehren. Es ist nämlich darin erstens eine unmittelbare Gemeinschaft, ein Umgang und Verkehr des Menschen mit Gott, dem Allgegenwärtigen, gesetzt. Diese Gemeinschaft ist eine permanente; wie in Gott kein Unterschied noch Wechsel der Zeiten ist, so ist auch das Seyn des Menschen in ihm ein ununterbrochenes, daher die Sprache christlicher Erbauung, insbesondere auch die mystische Spekulation, das Ruhen in Gott gerne als die wahre, den Christen von der Welt auszeichnende Lebensweise bezeichnet. Aber diese Gemeinschaft kann nicht bestehen, und noch weniger sich erst bilden, wenn nicht im Leben selber Quellpunkte dafür vorhanden sind, d. h. wenn nicht einzelne Momente sich herausheben, in welchen sie zum vollen, klaren Bewußtseyn, zum unmittelbaren, persönlichen Verkehr mit Gott sich gestaltet. Das geschieht durch's Gebet. Ohne Gebet gibt es darum keine Religion; alles, was so sich nennen mag, wird in's Leere und Weite zerfließen, wenn es sich nicht im Gebete sammelt und gestaltet. Um dieses her

bildet sich ein Kreis mannigfacher Thätigkeiten, in welchen jenes unmittelbare Verhältniß zu Gott sich manifestirt, und welche wir mit dem Namen Andacht zusammenfassen. — Allein hiedurch wird das religiöse Leben nicht auf einzelne Momente beschränkt, in welchen es ganz selbstständig als ein Losseyn von der Welt, als ein Ruhen in Gott erscheint: sondern es greift ein in das ganze Getriebe der inneren und äußeren Thätigkeit; es begleitet warnend, richtend, tröstend, heiligend den ganzen Lebensgang durch Höhen und Tiefen, und darum muß auch das Kind gewöhnt und geübt werden, in den mannigfaltigsten Situationen des Lebens jederzeit seiner Gemeinschaft mit Gott sich bewußt zu bleiben. Die Zucht wird somit in dieser Hinsicht das Kind in zwei Dingen zu üben haben, die wir am kürzesten mit den Worten Andacht und Gottesfurcht bezeichnen können. — Aber dieß Verhältniß zu Gott ist nicht ein isolirtes. Wie es von Anfang schon (durch die Taufe) vermittelt ist durch die Kirche, so gibt es auch eine wahre christliche Rechtschaffenheit nur in lebendiger Gemeinschaft mit der Kirche. Diese stellt sich dem Kinde zuvörderst in einer kleinen Gemeinschaft, der Familie dar, während sie sich von da aus erweitert im Verhältnisse des Kindes zu seinen Gespielen, zur Schulgenossenschaft (Lehrer und Kinder zusammen als Gemeinde angesehen) und endlich zur Kirchengemeinde, wie sie sowohl örtlich als universell, letzteres in Gestalt der Confession, der Landeskirche, das Kind in sich aufnimmt. — Damit aber ist der Lebenskreis, in welchem das Kind sich bewegt und seine sittliche Aufgabe erfüllen soll, noch nicht geschlossen. Die Gemeinde Gottes ist noch mitten hineingestellt in die Welt, und so kann und soll sich auch der einzelne Christ der Berührung mit der Welt ebenso wenig entziehen, als sein Herr und Meister dieß gethan hat; und aus dieser Aufgabe, in der Welt und doch nicht von der Welt zu seyn (Joh. 15, 19.), mit ihr in steter Berührung zu seyn und doch sich von ihr unbefleckt zu erhalten (Jak. 1, 27. Vgl. 1 Kor. 7, 31.) entspringt auch für die Erziehung die Pflicht, das

Kind nicht etwa der Welt fern zu halten — denn die Welt, als die zeitliche Wirklichkeit hat trotz ihrem Verderben und ihrer Vergänglichkeit Rechte an den Menschen, und es ist gewiß auch im Munde eines Christen kein Lob, sondern die Bezeichnung eines Mangels, wenn er von einem Menschen urtheilt: er sei zwar fromm, aber tauge nicht in die Welt; — sondern die Erziehung hat den Zögling an die Luft, die in der Welt weht, in der Art zu gewöhnen, daß er nicht nur davon nicht Schaden leidet am inwendigen Menschen, sondern selbst hieraus noch Gewinn zieht, wie ja dem Gott Liebenden alle Dinge müssen zum Besten dienen. — Endlich ist der Mensch durch das Prinzip christlicher Rechtschaffenheit in ein Verhältniß gesetzt zu sich selbst, was wiederum durch die christliche Zucht muß geregelt seyn. Wir setzen dieses Moment als letztes, weil es die natürliche Entwicklung des Kindes mit sich bringt, daß das Kind in seinem Bewußtseyn und Denken nicht mit sich selbst beginnt, sondern erst aus dem Leben in den Objekten, in der Außenwelt, zu sich zurückkehrt und sich selber gegenständlich wird*) Auch schließt sich hiemit das Letzte

*) Es war ein merkwürdiger, mit dem Tiefblick des Mannes fast unvereinbarer und nur aus dem Drange, die Methode überall zur Anwendung zu bringen, erklärbarer Irrthum, wenn Pestalozzi in der Vorrede zum Buche der Mütter behauptet: „Der erste Vorwurf des Bewußtseyns und Bemerkens seien für das Kind nicht äußere Gegenstände, die es sieht und hört, sondern es selbst, indem es sich fühlt — es selbst, indem es sich in der ganzen Unbehülflichkeit seines Daseyns fühlt, — es selbst, indem es sich als den Vorwurf der mütterlichen Besorgung und Liebe in dieser Unbehülflichkeit fühlt.“ In Wahrheit verhält es sich gerade umgekehrt; daher E. M. Arndt in seinen Fragmenten über Menschenbildung (S. 276 ff.) richtig entgegenhält: „Will man den Menschen früh beschränken, ihn aus seiner Unschuld und Naturfreudigkeit herausreißen, so weise man ihn nur auf sich selbst hin. Erst nach dem Schlangenapfelbiß sahen Adam und Eva, daß sie nackt waren. Will man die Welt eng, das Kind eitel, es selbst zum Mittelpunkt der Schöpfung und alles andere ihm zur Maschine machen, so führe man es frühe auf sich selbst, als das erste Wissenswürdige.“ — Noch unglücklicher war freilich der Antrag Fichte's, der in den Reden an die deutsche Nation nicht wie Pestalozzi den Leib, sondern das innere geistige Leben zum ersten Gegenstande der kindlichen Aufmerksamkeit und Reflexion machen wollte.

wieder organisch mit dem Ersten zusammen, denn das Verhältniß des Christen zu sich selbst wird, je gründlicher es sich belebt und heiligt, desto gewisser immer wieder religiösen Gehalt gewinnen, weil er im eigenen Innern den Gott erkennt und sein Walten erfährt, der über ihm thront. — So erhalten wir vier wesentliche Momente, die zusammen die Zucht, soferne sie auf Rechtschaffenheit, auf Begründung des christlich-sittlichen Lebens abzielt, ausmachen. Wir betrachten nun dieselben noch genauer im Einzelnen.

1. Andacht und Gottesfurcht.

Schon in einem früheren Abschnitte, wo das methodische Prinzip erörtert wurde (S. 135.), haben wir dem Gebete in der Erziehung seine fundamentale Stellung angewiesen. Es muß daher im Hause lange zuvor schon einheimisch seyn, ehe sich das Kind aktiv dabei betheiligen kann, wie es ja zum christlichen Hauswesen gehört selbst in dem Falle, wenn dasselbe keine Kinder in sich faßt. So trifft das Kind, wenn es langsam aus dem Schlummer der Unmündigkeit erwacht, bereits das Gebet als ein Element des Lebens, in dessen Mitte es geboren ist, an; es wird nicht nur für das Kind sondern auch in seiner Gegenwart gebetet, lange ehe es eine entfernte Vorstellung von der Bedeutung dieser Handlung haben kann. Es wäre ganz verkehrt, z. B. beim Tischgebet die kleineren Kinder deßwegen ferne zu halten, weil sie durch ihre Unruhe die Andacht stören können; das wird allerdings zum öftern geschehen, insbesondere, da dem Kinde die Stellung und Geberde, die ernsthafte Miene der Betenden natürlich auffällt; und wenn auch dieser Anblick es manchmal reizt, nach dem Beispiele der Erwachsenen ebenfalls die Hände zu falten, so wird diese Andacht nicht von langer Dauer seyn. Aber da eben ist es die Zucht, die vor der Hand so viel über die Kinder gewinnen muß, daß sie während der Andacht ruhig und stille bleiben, was nach einigen Störungen, die man sich nun einmal gefallen lassen muß, ohne Mühe zu erreichen ist. Kapff hat Recht, wenn er in Bezug auf

die jüngsten Kinder den Rath gibt,*) „man solle sie während der Hausandacht" (er redet dort von dem am Abend zu haltenden Familiengottesdienst) „schlafen lassen, im Schooße liegen oder stille spielen, und solle sie nur nicht mit einer erzwungenen Andacht peinigen." Aber daß sie eben, ob sie nun spielen oder aufmerken, schlafen oder wachen, stille sind, daß sie hiedurch vorerst den Moment der Anbetung ehren lernen, das ist Sache der Zucht; und so wenig damit noch geschehen ist: das ist doch erreicht, daß sie merken und sich einprägen, es werde das Leben und Treiben, das sonst um sie her vorgeht, immer wieder unterbrochen durch Momente, in welchen alles stille seyn muß, in welchen alles Andere bei Seite gethan wird und somit ein von dem gewöhnlichen Leben sich unterscheidendes Element hereintritt. Sobald aber das Kind so weit der Sprache mächtig ist, daß es aktiven Antheil nehmen kann, so ist ihm dieser auch nicht vorzuenthalten; es wird sich bald bei dem Kinde zeigen, daß es, obwohl durch Zucht dazu angehalten, doch auch ein Recht darin ahnt, und darauf einen Werth legt (z. B. ältern Geschwistern gegenüber), dieses Recht auszuüben. — Vorzüglich aber ist es, wie auch die christliche Haussitte es mit sich bringt, das regelmäßige Gebet mit den Kindern am Morgen, bei Tische und beim Schlafengehen, wodurch sich für sie eine christliche Lebensordnung, eine Einfassung des Tages mit seiner Arbeit wie mit seinem Genusse bilden muß. An den beiden Endpunkten des Tages ist es das Naturgemäße, daß die Mutter, die das Kind zu Bette legt, oder es aus demselben nimmt, mit ihm bete; übrigens nicht so, daß wenn die Mutter einmal abwesend ist, nun Niemand mit dem Kinde betet; vielmehr soll der Vater seines Hauspriesterthums eingedenk seyn, und ob auch die Mutter aus naheliegenden Gründen zuerst die Pflicht und das Recht hat, mit dem jüngeren Kinde zu beten, soll doch der Vater je und je

*) In seinem Vortrag über innere Mission auf dem Stuttgarter Kirchentag im Sept. 1850. S. 17.

dieß Amt übernehmen.*) Anfangs mögen das kurze Sprüche oder Verse seyn, dergleichen unsre Kinder oft mehrere fertig recitiren können, noch ehe selbst alle Laute der Sprache ihnen ganz geläufig sind; Luthers „das walte Gott der Vater“ rc. wird darin immer klassisch bleiben; Strophen aus unsern Morgen- und Abendliedern (Wach auf mein Herz und singe rc., Hirte deiner Schafe rc.) auch Lieder modernerer Art, wie das schöne: „Müde bin ich, geh zur Ruh“ — bieten sich zu diesem Gebrauche dar. Allein hier muß auch schon die freiere Form zur Anwendung kommen, das Herzensgebet, das die Mutter dem Kinde vorspricht, in das sie dann immer auch spezielle Beziehungen, z. B. Danksagung für irgend eine besondere Lebensfreude oder Bewahrung, die den Tag über dem Kinde zu Theil geworden, nicht minder aber auch Abbitte für irgend eine Unart, die es an dem Tage verübt, einflechten wird. Es wird in Bezug auf das Gebet mit dem Kinde zuverläßig dasselbe gelten müssen, was auch Kapff a. a. O. vom gemeinsamen Familiengebet zugibt, daß nämlich, da bei täglichem lauterm Herzensgebet sicherlich dieselben Gedanken und Worte häufig wiederkehren, sich also unvermeidlich eine gewisse Einförmigkeit erzeugt, es viel besser ist, wenn diese Einförmigkeit so zu sagen eine vorgeschriebene ist, d. h. ein gutes Gebetbuch gebraucht wird. So auch wäre für das Gebet mit dem Kinde nicht rathsam, alle Tage dasselbe ganz ex tempore zu sprechen; feste Formen sind auch in diesem Stücke viel mehr werth, als — der katholischen Kirche wie dem englischen Protestantismus gegenüber — in Deutschland einerseits der Rationalismus mit seinem Entsetzen vor allem, was me-

*) Bei Schließung gemischter Ehen heißt es hier zu Lande häufig, wenn die Braut katholisch ist, es müssen die Kinder alle schon deßhalb katholisch werden, weil ja sonst die Mutter nicht mit ihnen beten könne. Schlimm genug; aber ist's nicht eine Schande, wenn damit der Mann gesteht, daß er nicht zu beten im Stande sei? — Freilich im umgekehrten Falle, wenn der Mann katholisch ist, wird dann häufig von jener Rücksicht Umgang genommen und einfach das Gesetz geltend gemacht, das die Religion der Kinder nach der des Vaters bestimmt.

chanisch werden könnte, und andrerseits der Pietismus mit seiner (dem englischen Methodismus verwandten) Zuversicht auf allgemeine und stets bereite Erfüllung mit dem heil. Geiste einsehen will. — Was das Tischgebet anbelangt, so ist Jean Pauls Ausspruch: „Ein Tischgebet müsse jedes Kind verfälschen," für Viele ein pädagogischer Glaubensartikel geworden, und es ist leicht, Gründe dafür aufzufinden, daß, wenn das Kind beten solle, während die Augen nach der dampfenden Schüssel gerichtet sind und der Mund ihm wässert, seine Gedanken schwerlich mit Andacht auf Gott können gerichtet seyn. Aber eben weil sie es von selber nicht sind, aber von Gottes- und Rechtswegen seyn sollen, darum muß die Zucht dafür sorgen, daß das Kind Gottes und des Ihm gebührenden Dankes nicht vergißt. Ob es von selber daran dächte, ob es im Momente geneigt und aufgelegt ist, das ist nicht die Hauptfrage, sondern es handelt sich um das, was seyn soll; und die Zucht hat dafür zu sorgen, daß, wo das Wort des Gebets nicht von selber aus dem betenden Gedanken kommen würde, nunmehr aus dem dem Kinde auferlegten Worte rückwärts auch der Gedanke, die Fassung und Richtung des Gemüthes entspringt. Das ist eben der gewaltige Irrthum, der seit hundert Jahren in der Pädagogik wie in andern Lebensgebieten so schlimme Folgen gehabt hat, an denen wir, wer weiß auf wie lange noch, zu laboriren haben, daß man nicht mehr das, was seyn soll, was sich gebührt, wornach der starre Eigenwille oder der flüchtige Leichtsinn sich gern oder ungern richten muß, voranstellt, sondern überall vom Subjekt, von seinem Belieben in Urtheil und Handlung ausgeht; ist das im Großen ein Fehler, so ist es bei der Jugend, im Kleinen, noch schlimmer, je mehr in ihr das wahrhaft freie Wollen noch gar nicht da ist, sondern unter dem Sollen sich erst bilden muß. Das Aergerniß, das ein Aufgeklärter am Tischgebet eines Kindes nehmen mag, dem er die Essenslust aus den Augen leuchten sieht, begreifen wir wohl, und wir theilen es vollkommen in dem Fall, wenn aus übertriebener Gesetzlichkeit ein Akt dieser Art zu sehr

ausgedehnt wird (— da der Herr vor der Speisung der Fünftausend, vor der Einsetzung des Abendmahles dankte, da sprach er keine Litanei, sondern es war, wie Jeder dem Berichte des Evangelisten ansieht, ein kurzes Gebet); wir finden es daher auch ganz unpädagogisch, wenn in Armen- oder Kleinkinder-Anstalten etwa bei der Weihnachtsbescheerung der christliche Charakter der Anstalt dadurch soll repräsentirt werden, daß Angesichts der lockenden Lebkuchen und Nüsse vor deren Empfang die Kinder erst einer Katechisation oder Erbauungsstunde müssen Stand halten. Aber dieß kann man für ungeeignet und zweckwidrig erklären und darum dennoch mit Nachdruck darauf bestehen, daß jene häusliche Sitte trotz der nicht in jedem dazu bestimmten Augenblick wahrhaft andächtigen Stimmung des Kindes aufrecht gehalten werde. Denn es handelt sich in der Erziehung ja überhaupt nicht blos um den einzelnen, den gegenwärtigen Augenblick; so soll sich auch durch's Tischgebet des Kindes eine feste Sitte, eine bleibende Lebensnorm bilden; und jeder mündig gewordene Christ wird es uns bezeugen, daß er solcher Zucht, wenn sie ihm zu Theil geworden, viel Segen verdankt; ich komme vielleicht heute hungrig von der Arbeit nach Hause, aber daß ich nun, statt wie ein Raubvogel auf seine Beute dem Tische zuzustürzen, inne halte und der Güte meines Gottes gedenke, die mich nicht Hunger leiden läßt, sondern den Tisch alle Tage mir deckt, und daß mir durch diesen Dank selber Speise und Trank gewürzt wird: das verdanke ich der Zucht meiner Eltern, die nicht dann nur mich beten ließen, wenn es dem Knäblein selber genehm war, sondern mir's befahlen, wo und wie es sich gebührte. Der Respekt, den der Erzieher vor seiner und seines Zöglings heiliger Christenpflicht hat, ist wahrlich besser, als jener Respekt, mit dem die weichliche Pädagogik der letzten hundert Jahre sich den ungeordneten Neigungen oder Abneigungen der Kleinen zu Füßen legt.*)

*) Vergl. Wiese, deutsche Briefe über englische Erziehung, S. 117. „Man sagt wohl, die Religionsübung sei dort Mechanismus; aber wohin hat

Es ist aber oben bereits gesagt worden, daß, ob auch das religiöse Leben zunächst an solche einzelnen Momente, die durch Gebet geheiligt sind, sich knüpfe und zuerst in ihnen sich concentrire, doch auch für das Kind solche Augenblicke der Andacht nicht isolirt, nicht vom übrigen Leben losgetrennt bleiben dürfen. Deßhalb stellen wir neben die Aufgabe der Zucht, Andacht zu bewirken, alsbald die zweite, verwandte: Gottesfurcht in des Kindes Leben zu bringen. Dieß aber geschieht in mehrfacher Weise. Erstlich soll das Kind gewöhnt werden, sein ganzes Leben mit all seinem Inhalt dadurch in Verbindung mit Gott zu setzen, daß es, was es empfängt, was ihm gelingt, was es zur Freude stimmt, als Gabe von Gott dankbar hinnimmt, und ebenso zu allem Thun des Herrn Namen anruft, um unter Seinem Segen zu handeln. Also wiederum erscheint hier das Gebet, aber nicht mehr im engern Sinn als Andacht, als Feier, die in bestimmter Zeitordnung geschieht, sondern in freier Form, als ein Faden, der das tägliche Leben durchzieht. Nun ist zwar ganz entschieden wahr, daß, wie überhaupt im Bewußtseyn des Kindes die einzelnen Faktoren seines Lebens, die Bestandtheile seines geistigen Organismus noch nicht als ein in sich geschlossenes Ganzes, als Einheit sich darstellen, so auch Religion und Leben, Ernst und Spiel, Gottesfurcht und Arbeit für das Kind noch keineswegs so in innerer Beziehung stehen, alles so von Einem Prinzip beherrscht ist, wie

---

uns das entgegengesetzte Streben, die Scheu vor Form und Gebot, das Pochen auf subjektive Geistesfreiheit gebracht? Es hat vor Allem dem Familienleben den Segen religiöser und kirchlicher Sitte genommen, die man nun von außen wieder hineinzubringen sich bemüht. In England weiß man, daß mit der Form zuletzt auch der Geist entflieht, daß aber die Gebote den auch halten, der sie hält." — Und S. 19 heißt es dort: „Es ist ein Unglück für uns, daß in Deutschland die Jugend" (wenn sie nämlich in öffentliche Anstalten eintritt) „keine Vorurtheile mitbringt und ohne den Segen fester Gewöhnungen aufwächst. Weil bei uns hierin" (in Bezug auf das häusliche Gebet) „und in tausend andern Dingen die Familien-Erziehung und das öffentliche Leben das Kind nicht in die Zucht eines bestimmt ausgeprägten Geistes nimmt, so müssen die Zumuthungen an die Schule wirkungslos bleiben."

das den erwachsenen, gediegenen Christen auszeichnet. Und so ist es ganz natürlich, daß dasselbe Kind, das zur Gebetszeit vollkommen andächtig ist, zu andrer Zeit dessen, was es im Gebet gesagt, ebenso vollkommen vergessen kann und nicht entfernt daran denkt, daß Beides im Zusammenhang stehen müsse. Aber eben, weil das Kind selber diesen Zusammenhang nicht in sich herstellt — wie denn manche Menschen auch in dieser Hinsicht ihr Lebenlang Kinder blieben —, so muß der Erzieher dafür sorgen, und es daran gewöhnen, auch bei den Aufgaben und Vorkommnissen des gemeinen Lebens Gott vor Augen und im Herzen zu haben. Das soll nicht in der gewaltsamen Weise geschehen, da unaufhörlich gepredigt und an jeden Quark ein Stück Erbauung geheftet wird. Aber dafür kommt dem Kinde des Tages so oft etwas vor, worin es ganz unmittelbar Gottes Güte, Gottes Schutz und Bewahrung erfahren darf; oder es soll irgend etwas vollbringen, was ihm schwer wird, es hat bange vor irgend einem Gegenstand, einer Aufgabe u. s. w.: da ist's Zeit, daß der Erzieher ihm die Thür öffnet, die von all diesen Dingen uns direct zu Gott zurückführt. Es ist das immer ein Moment der Zucht, denn das Kind wird geheißen, Gott zu danken, zu Gott zu beten; es wird dazu angehalten und gewöhnt, und nicht erst irgend welche didaktische Erörterung, sondern das einfache Geheiß muß jenen Erfolg hervorbringen. Wie sehr gerade der letztere Punkt im Kindesleben von Bedeutung ist, weiß wohl Jeder aus seiner eigenen Jugend-Erinnerung; ist das Kind einmal darauf geführt, zu Gott dem Allmächtigen seine Zuflucht zu nehmen, so wird jede Noth, in die das junge Herz geräth (z. B. die Angst des Suchens nach etwas Verlorenem) es zum Gebet treiben.*)

---

*) Erwähnenswerth und pädagogisch bedeutsam ist, was in dieser Beziehung Lavater von sich erzählt. (S. das oben schon erwähnte Buch von Eusebius Schmidt: Schule der Erziehung in biogr. Umrisse, S. 38). Lustig zwar in der Freiheit und bei Knabenspielen, aber in jedem stillen, einsamen Momente wieder voll Eckel an diesen leeren Lustbarkeiten, voll Bedürfnisses eines höheren Objectes; was blieb mir übrig, als Zuflucht zu Gott? Ge-

Die andere Seite der im Leben selber sich bethätigenden Gottesfurcht ist die praktische, daß das Kind gewöhnt wird, in seinem Thun und Lassen sich stets zu fragen: „Ist's auch recht?" und, wenn diese Frage erst nach der begangenen That sich regt, daß dann das Gefühl der Sünde als einer Schuld vor Gott in ihm lebendig erweckt wird. Es ist also das Gewissen, das hier von dem Erzieher in Zucht genommen wird. Auch an diesem Punkte ist klar, wie die Pädagogik, die nur entwickeln will, nothwendig einen andern, künstlichen Weg einschlagen muß; sie setzt das Gewissen als etwas schon Vorhandenes, als einen Gesetzgeber im Kinde voraus, der nur geweckt werden darf aus seinem Schlummer, um alsbald seines Amtes nach Gebühr zu warten. Wir aber finden nach aller Beobachtung, die auch in diesem Stücke mit der heil. Schrift besser übereinstimmt, als mit einer Menge pädagogisch-psychologischer Theorien, im Kinde wohl dafür eine der Natur inwohnende Empfänglichkeit für den Gegensatz von gut und böse, aber er ist an sich nur formeller Art; daß gut und böse sich entgegenstehen, das weiß das Kind, es hat ein natürliches,

---

brauch Gottes — das ist eine der ersten, tiefsten Ideen und Grundgefühle meiner Jugend; Gott war mir Bedürfniß, ich suchte Gebrauch von ihm zu machen. Freilich blieb ich äußerlich noch so ziemlich, was ich immer gewesen war, flüchtig und lustig; auch hatte ich durchaus nicht die Gabe, zu hören, was mir in Ansehung meiner Mutter, die mich nach jeder Predigt ausfragte, viel Mühe und Angst machte. Meine Flüchtigkeit, meine Neugier, mein Leichtsinn warf mich immer wieder von meinen Höhen hinab. Da wurde mir denn das Abbitten besorglicher Strafen, oder das Gebet, daß doch meine Mutter gewisse Dinge nicht von mir erfahren möchte, besonders geläufig; und da solche Gebete zu meinem größten Erstaunen vom besten Erfolge waren, so attachirten mich diese Erfahrungen an Gott, machten mich aber zugleich auch wieder leichtsinnig .... Von Christus hatte ich keinen Begriff, er war für das Attachement meines Herzens damals eine nonexistente Person; mein Herz bedurfte seiner noch nicht, es verlangte nur nach einem Gebet erhörenden Gott." — Hierin ist eine offenbare, unter Umständen wahrhaft gefährliche Verirrung sichtbar; daß der Knabe eines Erlösers sich nicht bedürftig fühlte, daß er auch nach seinen Vergehungen nur die drohende Strafe, nicht die Sünde selber abbitten wollte — das deutet darauf, daß es dort an der Anwendung der Gottesfurcht auf's wirkliche Handeln trotz aller Strenge, womit die Mutter jedes Vergehen strafte, dennoch fehlte.

bestimmtes Gefühl davon; aber was nun gut, was böse ist, das sagt ihm das Gewissen allein nicht (daher Jes. 7, 16. der Zustand der Unmündigkeit durch die Unfähigkeit bezeichnet wird, Böses zu verwerfen und Gutes zu erwählen, wiewohl hierin zugleich auch die Entscheidung des Willens pro und contra mitgesetzt ist); und wie im Reiche Gottes im Großen an dieser Stelle das geoffenbarte Gesetz eintritt, so in der Erziehung — zunächst nicht Lehre, sondern Zucht, d. h. der Zögling wird einfach geheißen: Dieß thue und Jenes lasse; und je consequenter der Erzieher das Böse als verwerflich, das Gute als Pflicht, beides in seinen feinsten Schattirungen erkennt und behandelt, um so fester wird sich im Kinde das sittliche Urtheil bilden, um so mehr durch solche Gewöhnung das Gewissen eine Macht werden. Ungleichheit in der Behandlung des gleichen sittlichen Objekts, Unzuverlässigkeit in Bezug auf die Forderung, daß der Erzieher nicht, was an sich kein Fehler von Belang, keine Sünde ist, aus übler Laune, oder weil es ihm unbequem ist, strenger behandelt, oder umgekehrt eine Verfehlung, die er sonst als Sünde bezeichnet hatte, ein oder das andremal aus Bequemlichkeit oder Fahrlässigkeit ignorirt oder belacht — solche pädagogischen Mißgriffe sind sorgfältig zu vermeiden, sie haben manchen Zögling sittlich verdorben. Der Zucht aber wird die Hand geboten durch Darstellung des Guten und Bösen in Form der Geschichte. Es ist an Christoph Schmid oft getadelt worden, daß seine handelnden Personen entweder wahre Engel an Tugend oder wahre Teufel an Bosheit seien, während dem Kinde damit die wirkliche Welt mit ihren tausenderlei Mischungen und Schattirungen nicht vor Augen komme. Allein das ist eben das Richtige; dem Kinde muß, ehe es diese complicirteren sittlichen Verhältnisse durchschauen und beurtheilen kann, Gutes und Böses erst in stark ausgeprägten Gestalten vorgehalten werden, die mit völliger Entschiedenheit Gegenstände der Liebe und des Abscheues werden; daran weckt und nährt sich zuerst das sittliche Bewußtseyn, und erst auf dieser Grundlage können hernach, wo der Ver-

stand mit dem sittlichen Urtheile sich verbindet, diesem auch die schwierigeren Probleme gestellt werden. Wunderbar entspricht diesem Bedürfniß die biblische Geschichte; ihre Personen stehen für das Kind in ganz klarem Lichte, sie sind entweder Männer Gottes oder Weltmenschen; und doch bieten sie dem gereifteren Kinde überaus viele feinere Beziehungen dar, um auch an den Männern Gottes wieder Gutes und Sündhaftes zu unterscheiden, und auch an einem Pilatus, an einem Judas die Züge des Gewissens herauszufinden. — Solche Bildung und Uebung des Gewissens soll die Wirkung haben, daß dem Kinde die Gewissenhaftigkeit zur andern Natur wird. Hier aber stehen wir bereits an einer Gränze, da die Pädagogik — wie früher auseinandergesetzt wurde — ihre Unmacht eingestehen und einem höheren Erzieher des Kindes Seele anbefehlen muß. Gewissenhaftigkeit ist eine Tugend, an deren Stelle bei einem großen Theile der Kinder ihr gerades Gegentheil, der sorglose Leichtsinn, angetroffen wird. Während die Gewissenhaftigkeit den Menschen lehrt, auch das Kleine ernst zu nehmen und pünktlichen Gehorsam zu leisten, so ist die Flatterhaftigkeit der meisten Kinder vielmehr geneigt, auch große Aufgaben oder Verfehlungen leicht zu nehmen, und vollends das Kleine ganz zu überspringen, es, wenn hundertmal daran gemahnt worden ist, zum hundert ersten Male richtig wieder zu vergessen. Gerade in dieser Hinsicht möchte den Erzieher die Fruchtlosigkeit seiner Anstrengungen oft am meisten um allen Muth bringen; aber da muß er lernen, daß nicht er es ist, der ein neu Herz und einen neuen Geist dem Kinde eingießen kann, und daß sich oftmals der Allmächtige dieß vorbehalten hat, vielleicht erst durch herbe Zuchtmittel in der Führung des äußeren Lebens dem leichten Sinn ein Gewicht, einen Inhalt beizulegen. Aber das berechtigt nun uns nicht, solche Zöglinge als incurabel sich selbst zu überlassen, bis der liebe Gott sie in seine Heilanstalt nehmen wird; sondern unverdrossen muß dem leichten, flüchtigen Sinne gegenüber die Consequenz geübt werden, die, je weniger gewissen-

haft jener ist, desto weniger das Kleine unbeachtet läßt; die zwar nicht das dort Fehlende mit desto größerer Pedanterie ersetzen zu müssen meint, aber durch ihre ruhige Beharrlichkeit in alle dem, was das Gewissen im Zögling selber bejahen muß, diesem inwendigen Mahner stets gleichsam Luft macht, daß er, wenn irgend möglich, einmal zur rechten Auferstehungsstunde im Menschen sein Reich gewinnt. — So weit indessen könnten wohl auch Solche zur Noth mit uns einverstanden seyn, welche zwar Gewissenhaftigkeit fordern, aber dieselbe unter den bloßen Gesichtspunkt der sittlichen Aufgabe, die dem Menschen immanent sei, nicht aber unter den der Gottesfurcht stellen. Allein selbst in dem Falle, daß der erwachsene Mensch mit solcher Abstraction, mit einem Gesetz ohne Gesetzgeber, einem absolut Guten als Neutrum ohne einen lebendigen Gott auskommen könnte — ein Fall, von dessen Unmöglichkeit das Leben immer wieder die schlagendsten Beweise liefert —: welch einen Mangel an aller Einsicht in die kindliche Natur verräth es, wenn man sich von einer Anweisung zum Guten mit der Motivirung, daß es geschehen müsse, weil es an sich gut sei (statt, weil es Gottes Wille ist), irgend eine Wirkung auf das jugendliche Gemüth verspricht. Das Kind kann sich nur unter eine Autorität mit Willigkeit beugen, die ihm persönlich gegenübersteht; entweder muß es alle göttlichen Gebote als Satzungen der Menschen ansehen, die es nun auch zwingen, sie zu befolgen, oder muß sein Gewissen in stete, lebendige Beziehung zu Gott dem Heiligen gesetzt, d. h. als das behandelt werden, was es in Wahrheit ist, ein natürlich-menschliches Organ, durch das derselbe Geist Gottes spricht und wirkt in jedem Einzelnen, der in der geschichtlichen Offenbarung, im Worte Gottes auf's Ganze wirkt. Dadurch erst wird auch das Schuldgefühl im Kinde voll und rein, daß es, auch wo es durch eine Uebertretung Niemand speziell in seinen Rechten angetastet hat, dennoch weiß und empfindet, es habe damit wider Gott sich versündigt, und müsse außer der elterlichen Verzeihung die göttliche Vergebung erlangen, wenn ihm seine Sünde nicht wie ein Brandmal im Gewissen bleiben soll.

Aber ist denn mit dem allem dasjenige schon erreicht, was die christliche Jugend in die Gemeinschaft Gottes führen und darin erhalten soll? Gottesfurcht — ist diese nicht dem alttestamentlichen Standpunkte noch angehörig, während der Christ die Liebe zum Herrn in sich tragen soll, Furcht aber nicht in der Liebe ist? Diese Fragen werden von manchen Pädagogen dahin beantwortet, daß sich im Kindesleben die Geschichte des Volkes und Reiches Gottes wiederhole, und daß darum das Kind zuerst unter das Gesetz gethan werden, also vor Allem Gottesfurcht ihm eingepflanzt werden müsse, ehe das Evangelium ihm könne Liebe einhauchen. Damit aber reichen wir nicht weit. Denn erstens steht bekanntlich auch im Gesetze schon das Gebot: Du sollst lieben Gott deinen Herrn von ganzem Herzen; und zweitens hat der Heiland ganz unmittelbar die Kinder zu ihm kommen heißen, nicht aber sie erst den Umweg über den Sinai in der Wüste machen lassen. Vielmehr verhält sich die Sache so: Die väterliche und mütterliche Liebe, welche das Kind umfängt, welche auch in aller Zucht ihm muß fühlbar werden, ist unzweifelhaft für dasselbe die Manifestation oder der Repräsentant der Liebe des himmlischen Vaters; und so hat darin auch die Pädagogik (zumal seit Pestalozzi) ganz das Richtige erkannt, wenn sie die Liebe des Kindes zu den Eltern nicht als ein Anderes, denn die Liebe zu Gott, sondern als die Hülle oder Form ansieht, in welcher sich die Liebe zu Gott allmählig bildet, aus welcher sie sich entwickelt, daher Pestalozzi damit eben Religion zu pflanzen sich bewußt war, daß er diese Liebe, diese kindliche Pietät pflegte. Aber wie schon diese Pietät eine desto mehr unbewußte, elementarische ist, je jünger das Kind noch ist: so ist es vollends noch gar nicht die Aufgabe des Kindesalters, aus dieser Pietät selbst schon mit voller unterscheidender Bewußtheit die Liebe zu Gott herauszuarbeiten. Wir wissen recht gut, daß in christlichen Häusern da und dort ein Kind sich findet, bei dem sich Zeichen und Aeußerungen von bewußter, sogar brünstiger Liebe gegen Gott, gegen den Heiland aufzeigen lassen, die

also die obige Ansicht widerlegen. Aber wenn man schärfer zusieht und der Wahrheit die Ehre gibt, so wird man auch entdecken, daß in vielen Fällen dieser Art jene Zeichen und Aeußerungen — wenn sie auch nicht schon mit Absichtlichkeit den Eltern zu Gefallen geschehen — doch mehr nur ein oberflächlicher Reflex dessen sind, was das Kind stets hört und sieht; und nur in den seltenen Fällen einer sehr frühen geistigen Reife, eines früh hervortretenden — wenn der Ausdruck gestattet wäre — religiösen Genie's wird solche Liebe eine wirklich das Herz erfüllende seyn.*) — Allein daß nun zu seiner Zeit aus der Liebe zu den Eltern

*) Vergl. was zu dem lieblichen Bilde der „Evangeline" in Onkel Toms Hütte (II. S. 139) gesagt wird: „Es ist, als ob der Himmel eine besondere Schaar von Engeln hätte, deren Aufgabe es ist, für eine Zeit lang auf Erden zu verweilen, sich dem wechselsüchtigen menschlichen Herzen lieb zu machen, um es mit sich hinaufnehmen zu können auf ihrem Fluge nach der Heimath. Sieht man das durchgeistigte, tiefgehende Licht ihrer Augen, wenn die kleine Seele in süßeren, klügeren Worten, als der gewöhnlichen Kinder Worte sind, sich offenbart, dann hoffe man nicht, ein solches Kind zu behalten, denn der Himmel hat ihm sein Siegel aufgedrückt, und der Schimmer der Unsterblichkeit leuchtet aus seinem Auge." Gerade dieser letztere Punkt, dieses frühe Scheiden solcher Kinder, so sehr wir zum Troste des Elternherzens das Recht haben, es unter den Gesichtspunkt Weish. 4, 14. zu stellen, zeigt pädagogisch gefaßt doch an, welche Verantwortung diejenigen auf sich laden, die auf solch eine Frühreife hinarbeiten, als thäten sie damit etwas Gutes; ein Leben, das frühem Tode verfallen, ist nun einmal, so lieblich es seyn mag, kein gesundes Leben. Das pädagogisch Falsche an absichtlicher Herbeiführung solch religiöser Frühreife, an solch „christlich-sublimer" Erziehung, hat Thiersch treffend gezeichnet, wenn er in der Schrift über christliches Familienleben, S. 119, sagt: „Es ist nicht schwer, ein Kind durch Vorstellungen von dem natürlichen Verderben, vom Gericht, vom Einflusse des bösen Feindes in Aufregung und Angst zu versetzen, es mit Zweifeln an seiner Seligkeit anzufüllen, und es dadurch zu Allem zu bewegen, was man will. So soll es dann kämpfend und betend den Heiland finden. Arge Mißgriffe der Art haben John Wesley und die englischen Methodisten, haben nicht weniger deutsche Pietisten, wenigstens die nächste Generation nach Spener" (und nach Francke, sollte gesagt seyn) „begangen. Es kann seyn, daß dadurch frühzeitig tiefe Erfahrungen vom Verkehr der Seele mit Christo hervorgebracht worden sind. Aber das waren Erfolge, vor denen man sich eher fürchten sollte, als sich darüber freuen. Denn hier stellt sich die schlimmste aller Gefahren ein: frühe Abnützung aller solchen Eindrücke und Erlebnisse und einschleichende Unwahrheit, indem die Kraft schwindet und die Redensarten bleiben."

die Liebe zu Gott geboren werde, dazu dient einerseits schon der oben erörterte ganze Verkehr des Kindes mit Gott im Gebet, zu welchem die Zucht es anzuhalten hat; und anderseits tritt hier dasjenige ein, was wir unten als Zucht der Wahrheit betrachten werden. Indem nämlich die evangelische Unterweisung dem Kinde die Thaten Gottes, die Geschichte Jesu Christi in immer vollerem Bilde vor die Augen führt, tritt eben damit der Unsichtbare dem kindlichen Gemüthe anschaulich näher, und seine sichtbaren Repräsentanten, ohne darum dem Kinde fremd zu werden, treten hinter jener objektiven, fleischgewordenen Wahrheit zurück; und so sprengt erst die zuvor noch wie im Mutterleib eingeschlossene Gottesliebe im Kind ihre Bande und tritt als eine heilige Macht in's Bewußtseyn und Leben ein. Aber das ist naturgemäß erst zu erwarten in einem Zeitpunkte, wo der Zögling zur Freiheit, zur Erziehung seiner selbst durch sich selbst übergeht, — welcher Zeitpunkt kirchlich gefeiert ist durch die Konfirmation.

2. Christliche Gemeinschaft.

Diese bildet einen Kreis um das Kind her, der sich immer mehr erweitert, so jedoch, daß durch diese Erweiterung die nächste Peripherie keineswegs verwischt und vernichtet, sondern erhoben und verklärt wird. Zuvörderst ist es das Haus, worauf sich des Kindes Leben und Verkehr beschränkt, und zwar stehen in erster Linie, wie natürlich,

a. die Eltern. Was die Zucht im Allgemeinen als ihren formellen Zweck erzielen soll, das ist hier im speziellsten Verhältnisse die Grundforderung, nämlich Gehorsam. Dazu ist das Doppelte nöthig, was Nitzsch (Prakt. Theol. II, 1. S. 139) in dem Satze schön und rund zusammenstellt: „Das wesentliche agens in der erziehenden Thätigkeit sei eine gläubige Liebe, welcher Ansehen zusteht und Weisheit beiwohnt.“ Das Ansehen ist das zum Gehorsam zwingende, die Weisheit ist das denselben am rechten Orte, zur rechten Zeit, in der rechten Weise fordernde

und darum den Gehorsam — bekanntlich das Schwerste, was einem menschlichen Willen zugemuthet werden kann — auch erleichternde. Aber eben darum wird jenes Ansehen durch die Weisheit vor aller launischen oder pedantischen Härte bewahrt, und ebenso umgekehrt muß die Weisheit vor einer falschen Klugheit, einer das Kind überlistenden Schlauheit dadurch bewahrt bleiben, daß ihr Ansehen zusteht und sie dieß Ansehen bewahren muß. Es ist nicht zu leugnen, daß wir von der Vereinigung dieser zwei Faktoren als der ächten Meisterschaft in der Erziehung und Behandlung des Gehorsams nicht eben viel in der Wirklichkeit zu sehen bekommen. Zwar an Weisheit, sofern sie in Maximen und Methoden steckt, haben wir nicht Mangel; aber wie wir sie früher schon als eine Gabe kennen gelernt haben, auf welche der Spruch Jakobi 1, 5. seine Anwendung findet: so ist sie insbesondere in dem vorliegenden Punkte darum so selten, weil, was Gehorsam von der Jugend fordert, so oft nur der elterliche Egoismus, die Laune ist, nicht aber ein seiner selbst gewisser, in sich klarer, durch Liebe geheiligter Wille. Das andere Moment aber, das Ansehen, ist durch die Laxheit in der erzieherischen Praxis, durch das Hervorheben der Rechte des Kindes auf Kosten seiner Pflichten, wie es in der Pädagogik geschehen, durch den revolutionären Geist, der überhaupt aller Auktorität ein unversöhnlicher Feind ist, geschwächt worden. Selbst äußerliche, an sich unwesentliche Dinge, wie z. B. daß die Eltern von den Kindern sich dutzen lassen, sind eine Folge davon und helfen dazu mit. Jetzt freilich wäre es, da die Sitte einmal feststeht, ein lächerliches Begehren, wenn der einzelne Vater verlangte, das Kind soll Sie zu ihm sagen, und für das trauliche, primitive Du läßt sich ohnehin viel anführen gegenüber der conventionellen Formel; aber es liegt gewiß eine Wahrheit darin, wenn jene Vertraulichkeit aus dem Grunde abgelehnt wird: „Ich bin nicht meiner Kinder Kamerad.“ *)

---

*) Eine Schrift „über das Du und Du zwischen Eltern und Kindern“ von dem hannöver'schen geh. Kabinetsrath Brandes (Hannover 1809) leitet

— So passen freilich auch Ehrfurchtsbezeugungen altväterischer Art, wie das Handküssen an jedem Morgen, bei jedem Ausgang, jeder Heimkehr, überhaupt das nicht deutsche, sondern slavische Geleck, das manche Mütter ihren Kindern zumuthen, nicht in unsre Zeit und in unser Volk; aber was darin zu viel geschehen ist, das gleicht sich jetzt durch ein Defizit in äußerer Achtungsbezeugung, die für die Kinder immer von großer Wichtigkeit ist, nur allzusehr aus. Das Wenigste, was in dieser Beziehung zu verlangen ist, ist, daß das Kind, wenn es Morgens oder nach einem Gange eintritt, die Eltern grüße, ihnen gute Nacht wünsche; daß es, wenn sie sprechen, absolut schweigt. Das alles sind wohl äußerliche Dinge, aber sie sind Hüter des Gehorsams, weil in ihnen sich stets die ehrerbietige Unterordnung unter die elterliche Auktorität kundgibt. Mehr aber als solche Formen muß freilich die ganze Haltung wirken. Ernst Moriz Arndt sagt (Fragm. über Menschenbildung I. S. 160): „Nur wo die Alten einem Gesetze gehorsam sind, da können sie von den Jungen Gehorsam fordern, sonst aber nicht. Das Kind muß durch die Ruhe**) und das göttliche Leben der Alten dazu gezwungen werden, es muß in ihnen der Gottheit Wiederschein, das tiefste Naturgesetz ahnen und einen Weg wandeln, der die Mitte hält zwischen den beiden Ziehungspunkten der Liebe und der Nothwendigkeit. Nicht jene Liebe, die man gewöhnlich meint und die man so weinerlich verderblich, des Kindes Sentimentalität erregend anspricht, — nicht jene Liebe meine ich, die den Eltern nicht wehe thun will und ihnen deßwegen den Willen thut. Auch meinen die Kinder diese Liebe nicht, wenn sie gehorsam sind, und es ist schlimm, daß man sie endlich dahin bringt, daß sie diese zu meinen anfangen. Man sehe die

---

diese Sitte, die nicht vor 1780 zu finden ist, richtig aus der Rousseau-Basedow'schen Verkehrung der Begriffe und Gefühle ab, der sie selber wieder Vorschub gethan habe.

**) „Zeige dich niemals zornig, weder gegen dein Kind, noch in seiner Gegenwart gegen Andere.“ (Buch der Erz. für denkende Frauen, S. 130.)

Miene kleiner Kinder, wenn ein lieber Mund ihnen befiehlt und sie warnt. Nicht blos das Thun und Unterlassen aus dieser Furcht liegt darin, sondern eine tiefere Sympathie und eine erhabenere Anerkennung des Rechtes, welches sie in Jenen sehen, ihnen zu befehlen. Wenn die Alten ihnen so übermächtig und unerschüttert erscheinen, wie sie ihnen erscheinen müssen, wenn sie Menschen sind: wie kann ihnen überall nur die Ahnung kommen, als könnten sie ihnen durch Ungehorsam wehe thun? Sie fühlen freilich wohl das weiche elterliche Herz ihnen entgegen schlagen, aber so weich dürfen sie es nicht fühlen." — Hierin ist auch das Verhältniß des von den Eltern verlangten Gehorsams zur kindlichen Liebe an der richtigen Seite gefaßt. Je näher das Kind noch der Stufe der Unmündigkeit steht, um so weniger ist in seinem Bewußtseyn Beides, sein Gehorsam und seine Liebe, noch innerlich eins. Wenn es gehorcht, so ist's nicht etwa bewußte Liebe, die nicht wehe thun will, sondern es ist der Respekt, der es leitet; und wenn es unfolgsam ist, so fehlt es darum nicht an Liebe, die sich — z. B. in der Freude bei der Rückkehr des Vaters oder der Mutter — sehr lebhaft kund geben kann. Ja der Versuch, durch Anfassung der Liebe auf den Gehorsam wirken, wird oft genug fehlschlagen, wenn nicht jener Respekt der Sache von anderer Seite Nachdruck gibt. Die Liebe ist im Kinde wohl instinktmäßig vorhanden, wie sie schon im ersten Lächeln des Säuglings sich auf's Lieblichste kund gibt; aber da sie theils, je natürlicher das Kind sich entwickelt, desto langsamer erst in's klare Bewußtseyn tritt, theils aber neben sich einen andern Instinkt vorfindet, der noch stärker ist, als sie, der ihr geradezu entgegenwirkt, sobald es zum Handeln kommen soll, nämlich den Egoismus: so ist die Liebe im Kinde noch keine sittliche Macht, es sei denn, daß der Erzieher durch die Zucht seiner Liebe sie dazu erhebe. Das geschieht nun nicht durch Einwirkungen sentimentaler Art, da man dem Kinde so lange und so viel von kindlicher Liebe vorschwatzt, daß es am Ende auch allerlei Schönes davon sagen

kann — das wäre ungefähr derselbe Irrthum, wie wenn man glaubte, die bräutliche und eheliche Liebe könne nur dann in einem weiblichen Herzen entstehen, wenn es zuvor aus Romanen erst beide kennen gelernt habe. Es ist bei Kindern sogar bedenklich, wenn sie ihrer Liebe zu den Eltern sich so gar bewußt sind, daß sie bei jeder Gelegenheit davon reden; manche thörichte Mutter ist überglücklich, wenn das Kind ihr des Tages zehnmal hoch betheuert, wie überaus lieb es sie habe, und doch steckt darin häufig schon eine Schlauheit, die sehr wohl weiß, wie viel durch solches Schmeicheln zu erlangen ist. Das gesunde, naturkräftige Kind, der Knabe zumal, wird weit eher, wenn er einmal solch eine Liebesbezeugung von sich geben soll (etwa an einem elterlichen Geburtsfeste) sich dazu mit einigem Unbehagen hergeben, wird sich blöde und unbeholfen dabei anstellen; denn die Liebe ist wohl das Element, in dem er lebt, aber sie ist mit dem Schleier der Unbewußtheit und Unmittelbarkeit noch von der Natur selbst zugedeckt, und es ist ein richtiges Gefühl, was sich gegen das Hervorziehen derselben an's Tageslicht sträubt. Ist es doch auch gewiß im Sinne dieser Wahrheit geschehen, daß das göttliche Gebot, das den Kindern die gottgefällige Gesinnung in Bezug auf ihre Eltern vorschreibt, nicht sagt: Du sollst deinen Vater und deine Mutter lieben, sondern: Du sollst sie ehren. Zu einer sittlichen Macht wird die kindliche Liebe vielmehr erst durch die Zucht, weil diese jenen Egoismus bändigt, der der Liebe im Wege steht und ihre Bethätigung hindert. Gibt es doch überhaupt keine wahre Liebe, die nicht auf Achtung gegründet wäre; ist sie das nicht, so ist sie nur eine mildere Form des Egoismus. Und lehrt nicht die Erfahrung, daß, wofern etwa in einer Familie das eine von beiden Eltern es mit der Disciplin schärfer nimmt als das andere, gerade dem strengeren von Beiden die Liebe des Kindes meist viel inniger zugewendet und sicherer verbürgt ist, als dem laxeren? Es scheint paradox und ist dennoch wahr — wahr auch in weiterem Umfange —: nicht durch's Lieben lernt man erst gehorchen, son-

dern umgekehrt, durch's Gehorchen lernt man lieben, immer natürlich unter der Voraussetzung, daß die Macht, der man gehorcht, nicht die Geißel eines Despoten, sondern die Zucht der Liebe ist.

Damit aber solche Wirkung erfolge, hat die Zucht vornämlich wider zwei ihr widerstrebende Kräfte anzukämpfen und sie zu überwinden, die beide aus der Sünde stammen und alle diejenigen Sünden unter sich befassen, welche das gottgeordnete Verhältniß zwischen Zögling und Erzieher vernichten: es ist der Eigensinn und die Lüge. Im Eigensinn tritt der Wille des Kindes offen gegen den höheren Willen der erziehenden Liebe und Weisheit in die Schranken; er macht sich geltend um seiner selbst willen, blos um formell ein Recht zu behaupten oder zu erobern, das ihm die göttliche Ordnung nicht zuerkennt; es ist meist nicht um eine Sache und ihren Werth zu thun, sondern blos darum, nicht nachzugeben. In der Lüge wird derselbe Kampf unternommen, aber nicht offen, sondern heimlich, den Worten nach stellt sich das Kind unter die elterliche Auktorität, es erkennt sie an — denn auch z. B. die Entschuldigung eines begangenen Fehlers durch eine ersonnene Ausrede schließt jene Anerkennung in sich; aber hinter diesem Scheine birgt sich derselbe Eigenwille, der sich sein eigenes Recht vorbehält und nur um der Unannehmlichkeit des offenen Konfliktes zu entgehen, jenen Mantel überwirft. Mit beiden hat sich die Pädagogik viele Mühe gegeben, entweder um gründliche Heilmittel aufzufinden, oder um sie als etwas weniger Gefährliches, wo nicht gar als etwas höchst Natürliches hinzustellen, das, wenn man nicht viel dawider unternehme, sich von selber verliere; immer aber bleibt die Behandlung dieser zwei verwandten Symptome eines der schwierigsten Probleme für die Erziehung.

Was für's erste den Eigensinn betrifft, so ist zu allernächst der bloße Schein desselben von ihm selber wohl zu unterscheiden. Jean Paul sagt in seinem Kapitel vom „Schrei-Weinen" (Lev. I. §. 68): „Kinder haben mit schwachen Menschen das Unvermögen,

aufzuhören, gemein." Er führt — und, wie Jeder weiß, der im Umgange mit Kindern lebt, mit vollem Rechte — vornehmlich das Lachen und Weinen als zwei Zustände an, die, wenn das Kind einmal hineingerathen ist, oft lange nicht zu stillen sind, während der nichtige Grund des einen oder des andern mit der Dauer solcher Explosion in gar keinem Verhältniß steht. Dasselbe aber findet sicher auch in manchen andern Dingen, Thätigkeiten oder Zuständen des Kindes Statt; es ist, wenn es von etwas nicht ablassen will, oft nicht der trotzende Wille, sondern rein jene Unfähigkeit aufzuhören, die sich, sobald der ganze Mensch erstarkt, auch allmählig verliert, vorausgesetzt, daß die übrige Behandlung nicht gerade dieses Unvermögen permanent macht, wie es leider im Schwatzen, im Klagen vieler Erwachsenen, namentlich der Weiber, sich fortsetzt. — Sofort, wo wirklicher Eigensinn, der von etwas wohl ablassen könnte, aber nicht ablassen will, sich bei einem Kinde zeigt, da hat er sicher schon im Säugling, in seinem ungestümen Schreien, sich kund gegeben, und ist darum viel früher, als gewöhnlich geschieht, in seinen Spuren schon zu beachten und zu unterdrücken. Das Curtman-Schwarz'sche Lehrbuch sagt (II. S. 91): „Gäbe es keine unvernünftigen Eltern, so würde es auch keine eigensinnigen Kinder geben; bei keiner andern Unart läßt sich ein so sicherer Rückschluß auf die Verschuldung der Umgebung machen." Ebenso Bormann (Vorträge über Erziehung und Unterricht, S. 193): „Nur die Schwäche der Erziehenden zieht den Eigensinn groß, die Schwäche, die sich mehr vor dem augenblicklichen Kampf, den das Versagen ihr kostet, und vor dem widerwärtigen Schreien fürchtet, als vor dem sittlichen Schaden, der dem Kinde durch's Nachgeben zugefügt wird." — Insbesondere findet sich der unerträglichste, bornirteste Eigensinn häufig auch im spätern Leben, wo der eigene Verstand denselben wenigstens hätte mildern sollen, bei solchen Menschen, die in ihrer Kindheit kränklich waren, und denen man aus diesem Grunde mehr glaubte nachgeben zu müssen; während in diesem Falle derjenige Vater

das Rechte trifft, der darauf bleibt: „Lieber einen todten, als einen eigensinnigen Sohn!" wiewohl in der Regel die Lebensgefahr keineswegs so drohend ist, als insbesondere die Mütter und Ammen es glauben; „kein krankes Kind starb noch an guter Erziehung," sagt Jean Paul (a. a. O. S. 200). — Wenn aber der Eigensinn erst durch die Unklugheit des Erziehers groß werden oder vielmehr überhaupt erst entstehen kann: so muß es nothwendig in seiner Hand liegen, ihn zu verhüten. Ganz unbeschränkt möchten wir dieß zwar auch an diesem Punkte nicht zugeben; denn der Eigensinn übt in einzelnen Individuen eine fast dämonische Gewalt aus, wo selbst die konsequenteste Erziehung sich außer Stande sieht, ihn ganz zu vertilgen; wo erst Lebensschicksale, die ein höherer Erzieher über den ungebeugten Nacken verhängt, helfen können.*) Aber so viel ist allerdings gewiß, daß, wenn irgendwo, so in diesem Stück unendlich viel Uebel vermieden und Gutes gestiftet werden kann. Was die Pädagogen von jeher hiezu empfohlen haben, was sich allezeit wieder bewährt, das ist die unerschütterliche Beharrlichkeit des Erziehers im Festhalten seiner Forderung, bis sie erfüllt ist. Leichter ist dieß in dem Falle durchzuführen, wenn der Eigensinn des Kindes in trotzigem Begehren sich äußert; da gilt einfach, was Bormann (S. 194) anbefiehlt: „Gewähre nicht — bewahre dir aber dabei die äußere und wo möglich auch die innere Ruhe, damit deine Verweigerung nicht als leidenschaftlicher Trotz, sondern als Frucht der Ueberlegung und gereifter Einsicht erscheine. Wenn Rousseau räth, das heftig fordernde, eigensinnige Kind zu Bette zu bringen und es wie ein krankes zu behandeln, sogar mit Medikamenten, so ist das ein Mittel, das nicht blos langweilig in seiner Anwendung, sondern auch innerlich falsch ist, weil der Erzieher dann mit dem Kind eine Farce aufführt. Nein, des Erziehers überlegene Ruhe,

*) E. M. Arndt setzt den Eigensinn fast außerhalb der Sphäre der Imputabilität; er ist geneigt, ihn als eine angeborene Krankheit aus unglücklicher Disposition der Eltern, aus Convenienz-Heirathen ohne Liebe abzuleiten.

das sei der unerschütterliche Fels, an welchem sich die brausenden Wogen des Eigensinns brechen. Gegen eine Mauer, die man beim Anrennen als eine eherne kennen gelernt hat, rennt Niemand gerne zum zweiten- oder drittenmal an, auch ein Kind nicht." — Ein pädagogischer Kunstgriff, um den Eigensinn unvermerkt abzuwehren oder das Kind ihn vergessen zu machen, ist der, daß sein Gedanke, seine Lust auf etwas ganz Anderes gelenkt wird, worüber ihm der Gegenstand, der es anfänglich fesselte und sein leidenschaftliches Begehren erregte, aus dem Sinne kommt. Besteht er blos darin, daß des Kindes Aufmerksamkeit auf irgend einen andern Punkt gewendet wird — z. B. auf etwas, was eben auf der Straße vorgeht, auf eine vorüberziehende Heerde, auf einen Reiter, — so hat die Maaßregel, die in dieser Weise ohnehin nur bei kleineren Kindern angewendet werden kann, nichts gegen sich; denn der Eigenwille ist nicht durchgesetzt worden, und wenn das Kind auch nicht durch einen freien Entschluß, durch Gehorsam gegen das Gebot von seinem Begehren abgebracht worden ist, sondern durch einen neuen überwiegenden Reiz, so ist doch immer ersichtlich, daß jenes Begehren nicht zu so absoluter Stärke angewachsen war, daß — wie es der hartnäckigere Eigensinn thut — jeder andre Eindruck dadurch außer Wirkung gesetzt würde. Aber desto gefährlicher wird jene Ablenkung, wenn an die Stelle des Begehrten, was man nicht gewähren kann oder will, eine andre Gewährung tritt, so daß das Kind doch etwas ertrotzt hat, wenn auch nicht genau das, was es wollte; da ist der Eigenwille nicht gebrochen worden, er ist in Wahrheit Sieger geblieben. (Schleiermacher sagt, Erz.-L. S. 302: „Ein Fehler, der häufig gemacht wird, ist dieß, wenn man die Kinder, um sie nicht zu betrüben, indem man genöthigt ist, ihnen etwas abzuschlagen, von einer Thätigkeit ablenkt und ihnen einen Genuß gewährt.... Im Großen angesehen, z. B. wenn ein Volk für die Freiheit sich Genuß bieten läßt, ein verächtlicher Zustand.) — Besteht aber der Eigensinn darin, daß das Kind selber etwas verweigert, was von

ihm verlangt wird, so reicht natürlich jenes passive Verhalten des Erziehers nicht aus. Es ist aber im Grunde schon ein Beweis, daß zu seiner Zeit dem Uebel nicht gehörig ist vorgebeugt worden, wenn dasselbe eine solche Höhe erreicht, daß dem bestimmt und nachdrücklich ausgesprochenen Gebot ein beharrliches Nichtthun entgegengesetzt wird. Läßt man dem kleinen Kinde, das etwa ein Sacktuch vom Boden aufheben, eine Thüre schließen, einen Schuh anziehen soll, nichts dergleichen hingehen; nimmt man sich die Mühe, falls der Eigensinn schon etwas von dämonischer Unerschütterlichkeit an sich hat, das Kind selbst an der Hand zu nehmen, es ruhig an den Ort zu führen, wo das Befohlene geschehen soll, dasselbe sogar mit ihm gemeinschaftlich (aber nicht für das Kind, sondern mit ihm zugleich) auszuführen, so wird wohl selten ein solch unbesiegbarer, stummer Troz sich zeigen. Kommt er dennoch vor, so ist die Strafe nothwendig; sie wird zwar für den Augenblick vielleicht wirkungslos seyn; wenn man aber hernach das Kind sich selbst überläßt, so wird es — falls nur sein Verhältniß zum Erzieher ein sittlich reines ist, d. h. keine persönliche Erbitterung beide trennt — in dieser Stimmung sich selber so unglücklich fühlen (denn der Eigensinn, auf diese Höhe gelangt, ist trozdem, daß in ihm der eigene Wille einen Triumph feiert, doch wie eine Art Besessenheit, da das arme Kind sich zulezt mehr leidend als thätig verhält —), es wird das Bittere dieses Zustandes so durchkosten, daß es, wenn ihm nun nicht weiter zugesezt wird, sich von selber wieder nähern und jener innern Qual sich nicht leicht wieder aussezen wird.

Das Zweite, worin die elterliche Zucht schlechterdings durchgreifen muß, wenn nicht das Verhältniß zwischen Zögling und Erzieher ein von vorn herein verfehltes werden soll, ist das Lügen der Kinder. Merkwürdig ist es zu beobachten, wie die Pädagogen dasselbe in so verschiedener Weise auffassen. Jean Paul (Lev. §. 114.) ist der Ansicht: „In den ersten fünf Jahren sagen unsere Kinder kein wahres Wort und kein lügendes, sondern sie reden

nur. Ihr Reden ist ein lautes Denken; da aber oft die eine Hälfte des Gedankens ein Ja, die andere ein Nein ist, und ihnen (ungleich uns) beide entfahren, so scheinen sie blos zu lügen, indem sie blos mit sich reden. Ferner: sie spielen gern mit der ihnen neuen Kunst der Rede; so sprechen sie oft Unsinn, um nur ihrer eigenen Sprachkunde zuzuhören." Anders wiederum Schleiermacher (Erziehungsl. S. 352): „Wenn man den Kindern nicht Unrecht thun will, so muß man sehr bestimmt unterscheiden, daß sie dabei rein von dem Gesichtspunkt ausgehen, einen gewissen Zweck zu erreichen, daß sie aber die Unwahrheit gar nicht so abschätzen, wie wir es müssen; sie sehen die Sprache nur als einen Vorrath von Mitteln an, ihren Zweck zu erreichen." „Worauf man aber halten muß, ist dieß, daß sie, wenn man nach dem fragt, was geschehen ist, die Wahrheit geben." Mit diesen letzten Worten ist eigentlich erst der pädagogisch schwierige Punkt berührt. Was von beiden Männern zur Entschuldigung vieles unwahren Geplauders bei Kindern gesagt ist, das hat zumeist für das jüngste Alter seine Richtigkeit; und wie nachher Jean Paul von einem Mädchen berichtet, welches ihm häufig Erscheinungen des Christkindes ausgemalt habe, und was dasselbe gesagt, gethan u. s. w., während das Mädchen auf Fragen stets die Wahrheit gesagt: so muß insbesondere bei Kindern von ungewöhnlich lebhafter Phantasie wohl erwogen werden, daß sie die Grenze zwischen Einbildung und Wirklichkeit gar nicht wissen; es wäre daher eine pädagogische Sünde, sie deßhalb ohne weiteres als Lügner zu behandeln — obgleich auch dabei nicht vergessen werden darf, daß aus jungen Leuten dieser Art, wenn sie später merken, daß sie mit ihren Phantasien andern Leuten Spaß machen, leicht habituelle Lügner werden, die dadurch zu einem ausgebreiteten Rufe à la Münchhausen gelangen können. Aber leider sind die oben charakterisirten Unwahrheiten eben nicht die einzigen, die sich unsere Kinder erlauben, und da für die wirklichen, bewußten Lügen die obigen Entschuldigungen nicht giltig seyn können, so ist

die Frage, wie diese nun anzusehen sind? Der pädagogische Pelagianismus zieht natürlich die Lügenhaftigkeit als eine wirklich vorhandene oder gar angeborne in Abrede; heißt es doch im alten Sprüchwort: „Kinder und Narren sagen die Wahrheit;" und wenn ein Kind eben dennoch in dieß Laster verfällt, so ist die Ursache in der Außenwelt zu suchen, — entweder im bösen Beispiel oder in derjenigen Härte des Erziehers, die das Kind dazu treibt, zu seiner Rettung von barbarischer Behandlung sich der Lüge zu bedienen. Daß diese Ursachen häufig genug vorhanden und von Wirkung sind, wer möchte das leugnen? Ist doch nicht blos in der Diplomatie nach Talleyrands berühmter Lehre die Lüge autorisirt, sondern auch unsere conventionelle Höflichkeit ist solch eine Schule der Unwahrheit, daß ein aufgewecktes Kind an den freundlichen Mienen und verbindlichen Worten, mit denen z. B. ein Besuch empfangen wird, über den es vielleicht eine Stunde zuvor im häuslichen Kreise lästerlich herging, sich ein Exempel zu nehmen nicht säumen wird. Und von der Entstehung der Lüge aus dem Rigorismus der Erziehung fehlt es ebenso wenig an Beispielen.*) Ebenso ist die Gewohnheit vieler Eltern, dem Kinde frischweg alles Mögliche zu versprechen, nur damit es sich für den Augenblick zufrieden gibt, während sie gar nicht im Sinne haben oder es auch nicht vermögen, irgend etwas von dem Versprochenen zu halten, eine ganz heillose, denn das Kind vergißt das Versprechen nicht, und wenn es sich getäuscht sieht in seinem Vertrauen auf's Elternwort, so ist damit die Lüge auch aktiv in sein Herz gepflanzt. Nicht minder ist es verderblich, wenn vor den Ohren der Kinder etwas, was sie selbst gesehen oder gethan, von den Eltern einem Dritten in unwahrer, aufschneiderischer oder beschönigender Weise erzählt wird: diese Praxis merkt sich das Kind genau. Hieraus hat sich der Erzieher die nöthigen Lehren und Warnungen zu nehmen. Allein woher selbst da, wo keiner

---

*) Zwei in die Augen fallende Belege aus Lavaters und Stillings Jugendgeschichte sind schon oben beigebracht worden.

dieser Fehler gemacht wird, die Neigung zum Lügen? Hier ist einer der Punkte, wo trotz allen Hallucinationen der Pädagogen das Evangelium recht behält, das die Lüge als eine durch die Sünde dem Menschenherzen eingeflößtes Gift kennen lehrt, und die Wahrhaftigkeit als eine Tugend, die erst durch neue Geburt gewonnen wird. Rothe sagt (Eth. III., S. 309): „Die Wahrhaftigkeit ist Keinem angeboren, vielmehr sind wir von Natur Alle Lügner, und unsere Erziehung, so wie überhaupt unser Leben in der an allen Seiten von der Lüge durchfressenen menschlichen Gemeinschaft verwickelt uns, wenn wir uns sorglos gehen lassen, immer tiefer in die Lügenhaftigkeit hinein." Und Marheineke (Theol. Moral, S. 411, auch von Rothe a. a. O. citirt): „Die Wahrhaftigkeit ist als die That der Freiheit die Aufhebung der angeborenen Lügenhaftigkeit. Sind Kinder wahrhaftig, so sind sie es doch nicht aus Freiheit, sondern aus Naivität. Die Lüge hingegen, die eine ihrer ersten Sünden ist, geht hervor aus ihrem Willen." — Die das sagen, sind nicht Männer, welche der orthodoxen Lehre blindlings nachsprechen, aber welche auch nicht mit dem leichtfertigen Blicke und den landläufigen Phrasen unseres Schul-Pelagianismus über die Menschennatur deklamiren, sondern die, was Schrift, Gewissen und Erfahrung einstimmig sagen, unverhohlen darlegen. Ein Unterschied wird freilich, wie in allen Stücken, so auch in diesem, zwischen den Individuen stattfinden; bei dem einen, das überhaupt mehr in sich verschlossen ist, leicht zu Mißtrauen geneigt oder verschüchtert, oder das schon in allerlei Sünden anderer Art verflochten ist und nun die Lüge bequem findet, um jene desto ungehinderter verüben zu können, wird die Neigung leicht zum Laster werden; bei dem andern, das mehr offenen Sinnes ist, das von seinem Thun und Leben nichts zu verhehlen braucht, wird diese Sünde mehr in einzelnen Fällen vorkommen; aber da ist sie, und die angeführten Geständnisse von Lavater und Stilling (— denn daß Rousseau, nach seinen Bekenntnissen, als Knabe log, ist weniger zu verwundern) beweisen, wie

wenig wir auch bei dem wohlgeartetsten Kinde davor uns sicher glauben dürfen.*) Viel wird die Zucht schon in dieser Hinsicht verhüten, wenn das, was wir als erstes Moment aller Zucht bezeichnet haben, nicht verabsäumt wird, daß nämlich der Erzieher stets — so viel an ihm ist — sich über das Thun und Treiben seines Zöglings in Kenntniß erhält. Hat Letzterer von früher Jugend auf sich gewöhnt, zu sehen, daß sein Vater, seine Mutter Alles weiß, so kommt ihm schon viel weniger jemals der Gedanke, sie belügen zu können. Macht er aber in der Angst wegen irgend eines Vergehens doch den Versuch, so wird einerseits die Verzeihung in Folge aufrichtigen Geständnisses, andererseits die Strafe in Folge der Entdeckung oder Ueberweisung ohne Geständniß die nöthige Wirkung thun. (Letztere wird auch für den Fall einzutreten haben, wenn nur durch verfängliche Fragen, in denen das Geleugnete ohne weiteres als geschehen vorausgesetzt wird, der Schuldige zwangsweise zum Geständniß gebracht werden kann.) Bei älteren Zöglingen, die nicht bereits zu habituellen Lügnern herabgesunken sind, dürfte es nie ohne Wirkung seyn, wenn ihnen auch in einem zweifelhaften Falle das Vertrauen bewiesen wird, daß sie nicht lügen werden, wornach die Lüge (wie manche Pädagogen, z. B. Brauns, sie behandelt wissen wollen) als eine Feigheit angesehen und der Schande Preis gegeben wird.**) Bei

---

*) „Die kleinen Kriegslisten, welche namentlich den Mädchen eigen sind, müssen vereitelt werden; nie soll man sie belächeln. Das Kind muß fühlen, daß man sich nicht hintergehen läßt. . . Leeren Vorwänden, Prahlereien, Uebertreibungen begegne mit finsterem Schweigen. Das Gewissen des Kindes wird es den Grund deines Benehmens nicht verkennen lassen." B. der Erz. f. denkende Fr. S. 126.

**) Von Thomas Arnold lesen wir (vgl. Deutsche Vierteljahrsschrift 1850, 4. S. 130): „das Lügen verderbte er den Schülern einfach dadurch, daß er nichts beweisen ließ. „Wenn Sie es sagen, so ist es genug, es versteht sich, daß ich Ihrem Worte glaube." Dadurch entstand das allgemeine Gefühl: es ist eine Schmach, Arnold etwas vorzulügen, er glaubt Einem immer." — Uebrigens trägt zu dem Erfolge dieser Behandlung auch der englische Nationalcharakter das Seinige bei. Wiese sagt in den schon angeführten Briefen über englische Erziehung: „Die englische Jugend hat früher als die

kleinen Kindern aber geht das nicht an, weil das Ehrgefühl bis zu diesem Grade sittlicher Kraft bei ihnen nicht entwickelt ist. — Ganz seiner Sache gewiß aber kann der Erzieher auch in diesem Punkt erst dann seyn, wenn er sieht, daß sein Zögling sich gewöhnt hat, auch seine Worte als in der Gegenwart Gottes gesprochen, als Thaten anzusehen, über die er dem Allwissenden Rechenschaft schuldig ist. Es ist somit abermals die Gottesfurcht, die auch nach dieser Seite hin allein das rechte Verhältniß gegen den Erzieher herstellt.

b. Die zweite Form christlicher Gemeinschaft repräsentirt sich in dem Verhältnisse des Kindes zu seinen Geschwistern. Man denkt sich gerne auch dieses Zusammenseyn als ein von Haus aus durch die natürliche Liebe geheiligtes; und in so weit ist solche Liebe auch so ziemlich überall wahrzunehmen, als in der Regel die älteren Kinder, wenn ein jüngeres geboren ist, eine lebhafte Freude an demselben äußern, sich um das Recht streiten, es tragen oder fahren zu dürfen und ihm allerlei Aufmerksamkeit erweisen. Allein wie selbst dieß uns oft gemahnt, als sähen die älteren das Wiegenkind fast nur als eine lebendige Puppe an, die ihnen zum Spiele dient: so erhält diese Liebe alsbald manchen Stoß und Riß, wenn das jüngere Geschwister anfängt, in ihre Rechte, in ihren Besitz einzugreifen, wenn sie mit ihm theilen sollen, was sie früher allein erhielten. Es mag zwar Häuser geben, in welchen ein gegenseitiges Bekomplimentiren so sehr zum Ton geworden ist, daß auch die Kinder sich das gegen einander angewöhnen und halb durch Sentimentalität, halb durch das alles beherrschende

---

unserige Theil an dem Selbstgefühl, welches eine natürliche Schutzwehr gegen alle Art von Unlauterkeit ist; daher die Thatsache, daß die Lüge unter ihnen etwas sehr Seltenes ist. Sie wissen, daß man von ihnen vor allen Dingen Wahrheit fordert und erwartet, ja ihnen auf's Wort glaubt, und darum halten sie es einerseits unter ihrer Würde, zu lügen; andererseits aber lebt schon in der Jugend ein so merkwürdig gesetzlicher Sinn, daß sie die auf ein Vergehen festgesetzte Strafe als etwas ihnen Gebührendes vollkommen anerkennen."

Prinzip der Höflichkeit vor den gewöhnlichen Kinderhändeln sich zu hüten gelehrt werden, woraus dann später ein eigenthümlicher Familiengeist sich bildet, da die Geschwister sich gegenseitig verehren und beloben. Unter bestimmten Kultur- und Standeseinflüssen ist das möglich; aber das Gewöhnliche, das Natürliche ist es nicht. Vielmehr wird ein schärferer Blick in's Leben, in die Familien zeigen, daß die ächte, wahrhafte Geschwisterliebe erst die Frucht sittlicher Reife ist; dieselben Brüder und Schwestern, die jetzt im Jünglings- und Mannesalter mit Innigkeit und Aufopferung einander zugethan sind, haben sich zuverläßig als Kinder oft genug gezankt. Es ist auch an diesem Punkte wieder die christliche Zucht, die erst aus der natürlichen Uebermacht des Egoismus den verborgenen Kern, den Trieb und die Anlage zur Liebe und Gemeinschaft retten, ihm durch Reaktion gegen jenen Egoismus Luft machen muß. Die Beobachtung der Kindesnatur hat uns zu der Erkenntniß geführt, die in ihrer Konsequenz wieder vollkommen mit den Lehren der Schrift, mit ihren geschichtlichen Darstellungen des Lebens unter Geschwistern wie mit ihrer Schilderung der Menschennatur übereinstimmt: daß, ehe eine wahre, ächt sittliche Bruderliebe möglich ist, erst das Kind muß lernen, was Rechtens ist; es muß die Liebe erst durch's Recht, durch Gerechtigkeit vorbereitet werden; und nur aus der Achtung des einem Jeden zustehenden Rechtes kann eine wahre innere Gemeinschaft entspringen; jenes Recht aber zu achten, dazu wird das Kind nur durch die Zucht gebracht.

Es ist das die nothwendige Folge davon, daß jedes Kind von Natur zwar instinktmäßig dasjenige festhält, was es als sein Recht, als sein Eigenthum betrachtet, aber ohne Bedenken in das Recht und Eigenthum des Andern einzugreifen sich erlaubt, sobald die physische Kraft oder Möglichkeit dazu vorhanden ist. Es kann diese Neigung, je nachdem ein Individuum innerlich angelegt ist, und noch mehr, wenn die Zucht nicht bei Zeiten einschreitet, zur bewußten Bosheit, zur unbändigen Gewaltthätigkeit werden; aber

auch wer später von diesem Laster völlig freigeworden ist, hat doch als Kind zuverläßig jene Neigung kund gegeben. Daß der Knabe, der auf's äußerste empört ist, wenn sich bei Tische ein Bruder an seinen Platz gesetzt hat, ein andermal ebenso wenig das Recht habe, sich des Bruders Spielzeug anzueignen: das leuchtet dem kleinen Jungen schwer ein. Also muß, damit jener natürliche Egoismus nicht habituell, nicht zum Prinzip wird, die Zucht vor Allem die Rechte jedes Kindes so feststellen, daß keines mehr sich an dem, was des Bruders ist, vergreifen darf. Aber was hat denn ein Kind für Rechte? Das ist's eben, was manche Eltern gar nicht einsehen; weil sie des Kindes kleines Eigenthum, sein kleines Recht selber in ihrer Erhabenheit oder Bequemlichkeit nicht achten, so muß das Kind am Ende sich in einer Art von Kriegszustand glauben, wo Raub und Gewalt gilt. Zuverläßig rührt eine Menge von Lieblosigkeiten unter kleinen Geschwistern daher, daß sie ihre Rechte nirgends geschützt sehen, und darum die Gewalt für das einzige Mittel halten, das Ihrige zu wahren. Für ein Kind ist das schon ein wichtiges Recht, diesen Platz, diesen Teller, dieses Besteck bei Tische zu haben; wenn nun die Erziehenden darauf nicht achten, und das als kindische Dummheit mit Scheltworten zurückweisen, was aus dem kindlichen Rechtsbegriff stammt, so wird zuverläßig nicht liebevollere Nachgiebigkeit, sondern ungestümere Gewaltthätigkeit die Folge seyn. Ich möchte darum sogar Bedenken tragen, zum Zweck der Förderung geschwisterlicher Liebe, namentlich zur Abwehr und Ausrottung des Neides dem Rathe beizustimmen, den z. B. Sickel gibt,*) daß man absichtlich den Kindern nicht immer jede Gabe gleich austheile, weil sich jedes gewöhnen soll, ohne Neid auf den Besitz Anderer zu sehen. Das ist wohl nothwendig; aber es darf solche Ungleichheit, wenn sie auch aus pädagogischem Grundsatze fließt, niemals das Gepräge elterlicher Willkür an sich tragen. Wenn ein Kind an seinem Geburtstage

*) Erziehungslehre für gebildete christliche Mütter. Magdeburg 1835. S. 348.

beschenkt wird, oder wenn ein Gast dem Kleinsten allein eine Freude macht, oder wenn eines krank ist und in dergleichen Fällen mannigfachster Art muß ein anderes sich auch gewöhnen, solchen Besitz ohne Neid zu sehen; aber das ist eher möglich, weil das Glückliche durch einen Rechtsgrund, der auch in der Geschwister Augen gültig ist, zu seinem Glück gelangte; ist aber kein solcher Grund erkennbar, so wird der Neid einerseits und eine Schadenfreude, ein gesteigerter Egoismus andererseits die Folge seyn. — Eine ähnliche Frage ist die, ob es wohlgethan sei, die Kinder, nachdem man sie beschenkt hat, nunmehr zu ermahnen oder zu nöthigen, daß sie, was sie empfangen haben, alsbald wieder verschenken? In manchen Häusern glaubt man auf diesem Wege christliche Bruderliebe, auch in weiterem Umfange als Wohlthätigkeit, zu pflanzen; wir unsererseits halten diese Maßregel für eine an sich schlechte und in ihrer pädagogischen Wirkung verkehrte. Denn nicht nur verbindet das Kind mit jedem ihm geschenkten Gegenstande den Begriff des Rechtes, und den soll es haben; was sind das für jämmerliche Menschen, die stets von Liebe triefen, aber keinen Sinn für das Recht mehr haben! Und der Erlöser, der sich Joh. 18, 23. auf sein Recht beruft, Paulus, der Apostelgesch. 16, 37. sogar die Formen des Rechts eingehalten wissen will, der Prophet, der Jes. 42, 1. 4. vom Messias verkündigt, daß er das Recht aufrichten werde unter den Heiden — sie Alle beweisen, daß Recht und Liebe einander nicht aufheben, daß vielmehr, wo diese einheimisch werden soll, erst jenes muß — gleichsam als Einfriedigung des Guts — festgestellt seyn. Sobald das Kind aber weiß, ich muß unter dem Titel freiwilliger Mildthätigkeit wieder hergeben, was ich empfange, so sinkt damit das Objekt, das seinen Werth durch die gebende und empfangende Liebe erhalten soll, zur gemeinen Waare herab, die von einer Hand in die andere geht; statt daß also Liebe auf diese Weise gepflanzt würde, wird sie in ihren zartesten Wurzeln schwer ver-

letzt.*) Laßt dem Kinde erst sein kleines Recht, aber haltet mit Strenge darauf, daß es auch seinem Bruder dasselbe lasse; durch solches Rechtschaffen wird — wie unter den Völkern — so auch im Kinderkreise zu allermeist Friede geschafft, denn der Unverträgliche ist immer derjenige, welcher in fremdes Recht eingreift, und statt ihm von Liebe vorzupredigen, nöthigt ihn, die Grenze seines Rechtes einzuhalten. Ebenso muß die Zucht verhindern, daß nicht solche Eingriffe etwa beim Spiel durch Betrug geschehen;

---

*) Vortrefflich ist, was noch von anderem Gesichtspunkt aus über denselben Gegenstand E. M. Arndt sagt, Fragmente I. S. 124: „Was das Kind gerade hat, woran es sich freut, womit es beschäftigt ist, darin ist und lebt es, das ist dann seine einzige Welt; weil es unmittelbar lebt, so hält es seinen unmittelbaren Besitz wie sein Leben sträubend und kämpfend fest. Je mehr ein Kind wahres Leben und gediegene Naturkraft in sich hat, je mehr es auf eines gerichtet ist: desto mehr wird es das zeigen, was man gedankenlos Mißgunst, Neid, Anlage zum Geiz nennt. Möchte es diesen Geiz nur immer bewahren, das Eine, was sein Gemüth gerade liebt, festzuhalten und zu vertheidigen. Der Geiz und seine vorbereitenden Griffe sind mehr universal. Dieß zeigt aber das Kind nicht. Sobald es seinen Trieb an einem Dinge gestillt hat, was wirklich von Werth seyn kann, überläßt es dasselbe allenfalls Jedem, der Lust hat, sich desselben zu bemächtigen, und eilt dafür in neuer Begier einem Quarke zu. Man sieht wohl, daß es noch keinen Begriff von Werth hat, als für das Bedürfniß des Augenblicks und in dieser Unwissenheit soll das Kind lange bleiben. Sobald aber die Alten hier ungescheut drein tappen, so können sie, ohne es zu wissen und zu wollen, ihn zu einem Geizhals und seichten Zähler und Rechner vorbereiten, indem sie Alles für den Nutzen und bürgerliche Zweckmäßigkeit richten, welche das Kind noch lange nicht kennen soll. Man meint recht was Gutes zu thun, wenn man das Kind früh gewöhnt, sich und seine Sachen unter Andere zu theilen. Man meint, dieß sei der geradeste Weg, es künftig wohlthätig, uneigennützig, sympathetisch zu machen und den Egoismus sogleich mit der ersten Wurzel auszurotten. Gerade verkehrt. Was nach einigen Jahren ohne Schaden geschehen kann, ja vielleicht geschehen soll, soll jetzt nicht geschehen. Ich bin überzeugt, daß der reine Instinkt, wie viel man von sich und dem Seinigen künftig abgeben soll, hier schrecklich verwirrt wird." (Wir unsererseits möchten übrigens hierin nicht der Reinheit des Instinkts, sondern der Macht der reifgewordenen, mit Weisheit gepaarten christlichen Liebe dieß anvertrauen.) „Wenigstens findet man wenige Menschen, die dieß im rechten Maaß und zur rechten Zeit zu thun wissen; ich denke, weil man sie so früh ein falsches Eintheilen und Abgeben lehrte. Mancher theilt sich, seinen Geist, sein Vermögen, seine Hülfen so unan-

was freilich darauf führt, solche Spiele, bei denen es sich um einen Gewinn handelt — und wären es nur Steine oder Bohnen — wo irgend möglich ganz zu verbannen. — Dasselbe gilt von den Neckereien, welche sich die älteren Kinder gegen die jüngeren erlauben. Sie bestehen darin, daß die älteren, stärkeren sich anstellen, als wollten sie in den Besitz, in die Freiheit, in das Recht der jüngeren und schwächeren eingreifen, wodurch diese in Angst und Zorn versetzt werden. Das ist einfach aus dem gleichen Gesichtspunkte durch Zucht zu verhindern. Eine Schwierigkeit liegt aber darin, daß im Verkehr mit Geschwistern (wie auch mit andern Kindern) das Recht im Gegensatze zur Gewalt in so fern nicht ganz konsequent durchgeführt werden kann, als auf diesem Gebiete die dem Rechtsbegriffe zuwiderlaufende Selbsthülfe schlechterdings nicht gänzlich verbannt werden darf. Der Erwachsene weiß sich darein wohl zu fügen, er hat seine Obrigkeit und ist mit jeder Beschwerde an diese gewiesen. Alle aber sind darin nicht minder einverstanden, daß ein Knabe, der von einem andern angefallen wird, und, statt sich zu wehren, zur Mutter läuft, um zu klagen und Rechtshülfe zu suchen, wohl schwerlich ein rechter Mann werden wird. Wie bringen wir dieß in Einklang — nicht nur mit der christlichen Liebe, die nicht Böses mit

genehm, so zwecklos, so sich selbst und Andere schwächend mit, daß er fast immer mißfällt, wo er gefallen, und strandet, wo er wirken will. — Also ihr Kleinen! faßt immer tüchtig an mit eurem Apprehensions-Rechte, und ihr Großen! macht ihnen nicht bei jeder Kleinigkeit den Besitzstand streitig." — Christlich aufgefaßt stellt sich die Sache auch so: Um in wahrhafter Liebe das Seinige mitzutheilen, muß man erst gelernt haben, das Sichtbare — zwar nicht absolut werthlos, sonst wäre es auch nicht einmal mittheilenswerth — aber als bloßes Mittel für höhere Zwecke erkennen. Dem Kinde aber, das kaum erst in die Welt eingetreten, dem darum im ersten großen Stadium seines Lebens Alles noch neu ist, erscheint Alles erst noch als Selbstzweck; es lebt noch in den Dingen, nicht wie der reife Christ über denselben, und hält darum mit ganzer Seele daran fest. Was dasselbe zur Selbstverleugnung bringen kann, das ist somit noch nicht die sittliche Erhabenheit über die Dinge, sondern einfach das Recht, das zwar in ihrer Sphäre bleibt, aber sie durch Gesetz und Ordnung beherrscht.

Bösem vergelten soll, sondern auch nur mit dem Rechtsbegriffe, der die Selbsthülfe ausschließt? Wird der christliche Erzieher in solchen Fällen blos geschehen lassen, was er doch nicht hindern kann, oder kann sein christlich-pädagogisches Gewissen ihn hierüber selber beruhigen? Wir glauben das Letztere. Wie der Mann durch seinen persönlichen Werth noch mehr als durch die äußere Stellung, die er einnimmt, einen noch näheren Schutz vor Rechtsverletzung haben muß, als Gesetz und Obrigkeit gewähren, und letztere erst dann von ihm in Anspruch genommen wird, wenn die ersteren nicht ausreichen: so muß jedes Kind im Kreise seiner Umgebung einen gewissen persönlichen Respekt sich erwerben, der es noch näher schützt, ehe es von seinem Klagerecht Gebrauch macht. Dieser persönliche Werth aber besteht — zumal unter Geschwistern — je jünger die Kinder sind, desto mehr in ihrer physischen Kraft, während in späterer Zeit schon die geistige Tüchtigkeit mehr Anerkennung und Werthschätzung findet. Daher kommt es denn daß der Knabe den, der ihn anfällt, vor allen Dingen faktisch belehrt, daß es nicht wohlgethan sei, ihm zu nahe zu treten, daß er sein Recht zu vertheidigen wisse. Es ist somit hier ein Zustand von Nothwehr, der nicht gewaltsam in einen Rechtszustand und in eine Liebesgemeinschaft umgewandelt werden darf. Sondern, je mehr diese naturgemäße Stufenreihe durchlaufen wird, je mehr der Erzieher auf jenen Vorstufen einfach das Recht des Kindes respektirt und schützt: um so mehr bändigt er damit den Egoismus, um so mehr gewinnt dann der natürliche Trieb zur Gemeinschaft eine feste Basis, eine sichere Sphäre; um so mehr wird, wenn die Gottesfurcht den ganzen Menschen reif gemacht hat, auch die wahre Bruderliebe als langsam entwickelte Blüthe sich zeigen. — Mit all dem ist aber nicht ausgeschlossen, daß sich oft schon in jenen früheren Jahren bei einzelnen Kindern und in einzelnen Augenblicken Züge hingebender, selbstverleugnender, aufopfernder Liebe finden, die der Erzieher, je weniger er sie machen kann, je weniger sie auch alltäglich sind, desto dankbarer und er-

freuter als Bürgschaft künftigen Edelsinnes hinnimmt und in ihrer Rückwirkung auf des Kindes Gemüth zu erhalten sucht.*)

Ehe wir den Kreis der Gemeinschaft wieder um einen Schritt erweitern, sei noch bemerkt, daß immer wieder die seither besprochenen Faktoren derselben, Eltern und Kinder zusammen, in ihrem Familienleben sich als Eins sollen fühlen lernen, damit alles oben im Einzelnen namhaft Gemachte immer wieder seinen Halt in dem alle umschließenden Gemeingefühl erlange. Dazu dient, außer der täglichen gemeinsamen Andacht und außer der Mahlzeit, die die sonst zerstreuten Glieder des Hauses sammelt, insbesondere auch jedes häusliche Fest, die Geburtstage der Einzelnen, namentlich aber unsere schöne Weihnachtsfeier. Ganz abgesehen von der kirchlichen Seite derselben kommt ihr eine hohe pädagogische Bedeutung zu; im Glanze des Christbaumes stärkt sich das Gemeingefühl in der Familie in hohem Grade, wie man gar häufig bei dieser Veranlassung sieht, daß Kinder, die sonst viel Hader mit ihren Geschwistern haben, sich der Gaben gegenseitig freuen und — sofern nicht von ungeschicktem Anfassen eine Gefahr zu besorgen ist — gerne einander zur Mitfreude einladen. Ein entgegengesetzter Faktor dieses Gemeinlebens, der auch das Kind schon angeht, ist die Arbeit für die gemeinsamen Familienzwecke, an welcher das Kind, sobald seine Kräfte dazu reichen, nach dem Maaße derselben Antheil nehmen soll. So sehr wir wissen, wie über alle Maaßen traurig das Jugendleben da verkümmern muß, wo das Kind, wie in Fabriken geschieht, zum Sklaven für den nothdürftigen Unterhalt der Familie, ja zur Maschine herabgewürdigt wird und Seele und Leib zu Grunde geht: so heilsam und

*) Eigenthümlich ist ein Mittel, das — wie wir aus dem „Buch der Erz. für denkende Frauen“ S. 58 lernen — die Engländer anwenden sollen, um den Charakter sanft zu machen: nämlich mit den Kindern stets leise zu sprechen. — Allein und unfehlbar wird dieß Mittel schwerlich wirken; aber das ist sicher, daß auch schon der leidenschaftlose, milde Ton der Stimme ebenso wohlthätig als das Gegentheil nachtheilig wirkt. Die Quäker befleißigen sich jener sanften Redeweise mit gutem Erfolg.

stärkend ist die im häuslichen Kreise mit abwägendem Verstande dem Kinde zugetheilte Arbeit, die je länger je mehr das Spiel unterbricht, den Körper übt, den Geist concentrirt und das Spiel, die Freistunde desto kostbarer und fröhlicher macht. Durch die Arbeit tritt das Kind auf die Stufe eines, ob auch schwachen, doch selbstständigen Mithelfers zum Wohle des Hauses; es fühlt sich dadurch als nicht blos empfangend, sondern auch gebend. Diese Arbeiten werden, sobald mehrere Kinder miteinander aufwachsen, bald nach Kräften und Talenten vertheilt werden, so daß die gemeinsame Thätigkeit eine organisirte ist, wodurch auch für die künftige Befähigung, sich in ein Ganzes einzuordnen, vorgearbeitet wird. Besonders schön macht sich diese Vertheilung der häuslichen Arbeiten da, wo eine größere oder kleinere Anzahl Töchter sind, da die Mannigfaltigkeit der weiblichen Beschäftigungen jenem Zwecke sehr günstig ist.*)

c. Ein wichtiger Theil der auf die christliche Gemeinschaft sich richtenden Zucht ist die Ordnung des Verhältnisses der Kinder zu den Dienstboten im Hause. Es geschieht häufig, daß man einerseits die Kinder ihnen überläßt und so auch es duldet, wenn der Einfluß auf diese ein nachtheiliger ist, zugleich aber andrerseits in den Kindern nur allzufrüh das Bewußtseyn weckt, daß sie jenen als ihre Gebieter gegenüberstehen. Magd und Knecht — daß das untergeordnete Geschöpfe seien, das leuchtet dem Kinde sehr früh ein, und es wird an diesem Punkte die Erbsünde des Hochmuths sehr sichtbar. Es ist abermals die Zucht, die hier regeln muß. Freilich hat zuerst der Erzieher selbst sich in Zucht zu nehmen, was manche Herrschaften unterlassen, — daß er nämlich ebensowenig sich familiär macht durch Späße, die er mit den Dienstboten treibt, als sie vor den Kindern herrisch

*) Man vergleiche z. B. das köstliche Bild, das uns von solcher Aemter-Vertheilung Ottilie Wildermuth in der Erzählung „die elf Pfarrtöchter" darbietet. (Bilder und Geschichten aus dem schwäbischen Leben, I. Stuttg. bei Krabbe 1852. S. 238.)

behandelt; nicht einmal ein schärferer Verweis sollte in deren Gegenwart einem Dienstboten gegeben werden, weil das Kind nicht im Stande ist, diesen, wie der Erwachsene, nachher dennoch mit Achtung zu behandeln. Auch in pädagogischer Hinsicht ist es nothwendig, daß die Dienstboten zur Familie gerechnet werden; wie mancher tüchtige Mann hat der Einwirkung einer treuen Hausmagd oder eines alten Knechts (wie Berthold Auerbachs Ivo seinem Nazi) viel Gutes verdankt; und wenn die modernen Pädagogen solchen Verkehr vornämlich aus Gespensterfurcht, d. h. aus Furcht vor Gespenstergeschichten für äußerst gefährlich hielten, so ist er in einem christlichen Hauswesen, wo alle mit einander nicht Geisterfurcht, sondern Gottesfurcht haben, ein desto wohlthätigeres, den Verkehr des glücklichen Kindes mit der übrigen Welt, namentlich den ärmeren und niederen Ständen vermittelndes Element.

d. Bis hieher haben wir das Kind nur in dem engeren Kreise christlicher Gemeinschaft betrachtet, der das Haus umschließt. Allein es ist auch im Kindesalter nicht dazu bestimmt, nur diesem Kreise ganz und gar ausschließlich anzugehören, aus dessen Lebensquellen seine Nahrungs-Zuflüsse zu erhalten und darin völlig aufzugehen; vielmehr tritt es durch Gespielen und durch Schulgenossen schon in ein weiteres Gebiet des gemeinsamen Lebens ein. Jene wären ihm zwar zuvörderst in der Person der eigenen Geschwister gegeben, und es muß auch, wenn Kinder aus andern Häusern in häufigem Verkehr mit ihm stehen, alles, was oben über die Herstellung und Erhaltung eines christlichen Verhältnisses gegen die Geschwister gesagt ist, auf diese ausgedehnt werden. Ebenso ist über das Verhalten der Mitschüler zusammen hier nicht der Ort ausführlich zu reden, da die Schule nicht blos eine Erweiterung des häuslichen Lebenskreises ist, wobei der Mittelpunkt doch immer wieder das Elternhaus wäre, sondern, wie früher gezeigt wurde, ein von der evanglischen Pädagogik als Gegenstand einer geordneten amtlichen Thätigkeit selbstständig zu be-

handelndes Ganze, das sich dem Elternhause mehr coordinirt. Hier ist nur das hervorzuheben, daß es in irgend einer Weise nothwendig ist, das Kind in Berührung mit andern Kindern zu bringen; nicht blos, weil unter Geschwistern der Altersunterschied immer von Belang ist, während die Gespielen einander in ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung mehr gleichartig sind, sondern weil der innerhalb der christlichen Gemeinschaft immer bestehende Unterschied des Familientypus eine wohlthätige Wirkung auf die Anschauungsweise, auf den Gesichtskreis des Kindes ausübt; weil die hieraus entspringende Reibung manche Einseitigkeiten und Eigenheiten, die sich innerhalb des einzelnen Hauses bilden können, abschleift. Deßhalb ist auch die Kleinkinderschule — oder richtiger gesagt, die Kleinkinderbewahranstalt*) eine ganz wohlthätige Ergänzung des häuslichen Lebens, eine vortreffliche Organisirung der Kindergemeinschaft, die sonst der Willkür oder dem Zufall überlassen wäre. Wir werden zwar der Kleinkinderanstalt noch an einem andern Orte begegnen, wo sie unter das pädagogische Rettungswerk zu subsumiren ist, als was sie der geistigen und leiblichen Armuth der untern Volksklassen dient; aber es wäre ein Irrthum, den Eltern, die diesen Klassen nicht angehören, wenn auch sie zu einer solchen Anstalt sich vereinigen, den Vorwurf zu machen, daß sie blos aus Bequemlichkeit dieß thun, um der Pflicht, ihren Kindern selbst sich zu widmen, für eine Weile enthoben zu seyn. Mit andern Kindern umzugehen und durch diesen Umgang in frischer innerer Bewegnng erhalten zu werden, ist ein Bedürfniß, dem das Elternhaus nie ganz genügen kann; ist

*) Wenn nur das Wort nicht so monströs wäre, der Ausdruck ist der entschieden richtige, da es eine Schule in modernem Sinn, eine Unterrichtsanstalt nicht seyn soll; — Kindergarten wäre ein schönerer Name, Kindergärtnerin ein reizender Titel, wenn nicht die Verwandlung einer Bezeichnung, die in Wahrheit nur ein poetisches Gleichniß seyn kann, in einen stehenden, amtlich geltenden Titel uns als ein fast sentimaler Mißbrauch erschiene, da doch nicht blos der Aufenthalt in einem Garten als Spielplatz damit gemeint seyn soll.

die Aufseherin gut gewählt, um durch lebendige Anregung, durch Mannigfaltigkeit der Spiele, der Gesänge u. s. w. belebend einzuwirken, so ist die schon durch die größere Zahl gebotene Gesammtordnung ein gutes Element der Zucht zur Ergänzung der häuslichen; und da in solchem Falle die Kinder nie den ganzen Tag, sondern nur etliche Stunden (höchstens 3—4, lieber weniger als mehr, vom Elternhause weg sind, so wird dadurch der elterlichen Erziehung nicht mehr Zeit entzogen, als eben aus den angeführten Gründen geeignet ist. — Wie aber immer für weiteren Umgang gesorgt seyn mag: wichtig ist für den Erzieher die Neigung der Kinder zu Freundschaften, die oft ungemein innig, aber weit nicht immer auch von entsprechender Dauer sind. Ist von dem vertrauteren Umgange mit dem Erwählten nichts zu fürchten, so verhält sich der Erzieher am besten passiv dazu, nur etwa dann und wann auf Freundespflichten aufmerksam machend oder zu einer Versöhnung antreibend. Löst sich das Band, so ist das am besten zu ignoriren, da kein Grund vorhanden ist, Zwang eintreten zu lassen; nur ein allzu häufiger Wechsel der Freunde würde auf einen Charakterfehler deuten, dem einige Nöthigung zur Fortsetzung eines aus läppischen Ursachen gefährdeten Freundschaftsbundes wohlthätig entgegenwirken könnte. Immerhin ist solch ein Verhältniß von guter Wirkung als Mittel und Uebung, dem Egoismus gegenüber die Macht der Liebe in Fluß zu erhalten und die Aufopferungsfähigkeit zu wecken.

e. Endlich aber gehört das Kind von der Taufe an auch der ganzen christlichen Gemeinde, der Kirche an. Während es noch den unmündigen Gliedern derselben beizuzählen ist, nimmt dieselbe nicht unmittelbar Notiz von ihm, dieß geschieht erst durch die Confirmation, und was vorher Kirchliches mit dem Kinde geschieht, ist alles nur vorbereitender Art; es gehört in die von der Kirche selbst angeordnete, von ihr im Wesentlichen selbst ausgeübte katechetische Wirksamkeit. Hier haben wir das Kind noch als Glied des Hauses zu betrachten und nur darauf Rücksicht zu

nehmen, was vom Hause aus dafür zu geschehen hat, daß das Kind in lebendige Beziehung zur gesammten Gemeinde des Herrn trete. Es ist dieß nur in folgender zwiefacher Weise möglich. Erstens dadurch, das das kirchliche Leben im Hause selber sich reflektirt, also vornämlich durch eine rechtschaffene Sonntagsfeier. Ob das Kind früher oder später zum Gemeindegottesdienst mitgenommen wird, das ist weit weniger hier die Hauptsache, als daß es im Elternhause selbst den Sonntag sieht. Welch ein schändliches Unrecht darum durch die von laxen Gesetzen und noch laxeren Gesetzvollstreckern ausgegangene Sabbathschändung auch an der Jugend begangen wird, und welch ein Geschlecht uns aus den Häusern heranwachsen wird, in denen man den Sonntag nicht mehr kennt, das sei Gott geklagt; die in diesem Punkte liberale Bureaukratie und der Radikalismus haben darin treulich zusammengeholfen. Hat das jüngere Kind auch noch keine klare Idee von der Bedeutung des Sonntags, so soll ihm der Tag dennoch als ein heller Punkt tief in die Erinnerung dringen.*) Ob aber eine frühe Theilnahme am Gottesdienst gefordert werden müsse, darüber sind die Ansichten verschieden, und die Pädagogik, weil sie in solchen Dingen vollends alles, was nach Zucht roch, ängstlich mied, hat sich meist verneinend ausgesprochen. Künstelnde Maßregeln — wie z. B., das Kind nur in die leere Kirche zu führen, ihm dann die Orgel in ihrer Macht erschallen zu lassen u. dgl. — wären wirkungslos, auch wenn nicht eine so große An-

---

*) Vgl. z. B. Peter von Bohlens Biographie (bei Euf. Schmidt a. a. O. S. 108.) „Heller als das Bild der Eltern selber blieben in Peters Erinnerung einzelne Punkte des stillen Familienlebens, namentlich die friedliche Sonntagsfeier. Schon am Sonnabend war das freundliche Häuschen der Eltern für den Ruhetag gesäubert und geordnet worden; am Sonntagsmorgen wurden die Fenster mit Rosmarin besteckt, alle Stuben und Vorplätze bis vor die Hausthür mit weißem Sande bestreut und so viele Blumen oder grüne Zweige angebracht, als die Jahreszeit erlaubte. Nachdem dem Sohne schon frühmorgens von der Mutter neben reiner Wäsche die Sonntagskleider, die er auf das Heiligste zu schonen hatte, angelegt waren, ging er mit den Eltern zwischen wogenden Saatfeldern und über bunte Wiesen zur Kirche.“

zahl Kirchen und Orgeln ohne allen Anspruch wären auf die Fähigkeit, dem Kinde zu imponiren und heilige Eindrücke zu geben, was zuverläßig durch die versammelte Gemeinde mehr geschieht. Uns erscheint die Ansicht Dinters — aus welchem auch in diesem Stücke die Pädagogik keineswegs die tüchtige Pastoralnatur hat vertreiben können — das Richtige zu treffen, wenn er (Unterred. über das zweite Hauptst. II. S. 208) sagt: „Das Kind gehört in die Kirche, wenn die Kirche für das Kind gehört, d. h. wenn es mit Andacht mitsingen und einen Kanzelvortrag wenigstens theilweise fassen kann. Ich mache das Kirchengehen zur Ehrensache. Ein so unverständiges und leichtsinniges Kind wie du gehört noch nicht in die Kirche. Wenn du in der Schule gezeigt haben wirst, daß du vernünftiger und gesetzter bist, dann werde ich dich mitnehmen.“ Das gilt bis zu der Zeit, wo das Kind als Katechumene von der Kirche aus (d. h. durch die kirchliche Schulzucht) zur Kirche pflichtlich anzuhalten ist.*) Vorher muß erwartet werden, ob das Kind um die Erlaubniß bittet, mitzugehen; es muß ihm selber ein Fest, eine Ehre seyn, mit den Erwachsenen im Gotteshaus erscheinen zu dürfen. Von jenem Zeitpunkt an muß aber die Zucht berechtigt seyn, das Kind zum Kirchenbesuch anzuhalten, da die reiferen Kinderjahre gar wohl ein relatives Verständniß der Predigt, und noch mehr aktive Theilnahme an Gebet und Gesang zulassen. Der englischen Jugend schadet die Strenge dieser Zucht — die ohnehin bei der Beschaffenheit der dortigen Predigtweise eine noch härtere wäre, wenn nicht das liturgische Element wieder Ersatz gäbe — nicht im mindesten; „man weiß wohl“ — sagt Wiese in den angeführten Briefen über englische Erziehung S. 133 in Betreff der täglichen Gottesdienste in den

---

(Nachher wird freilich auch gestanden wie er sich, weil der Prediger ihm gar zu unverständlich war, von der Kirche öfters auf den freien Platz vor derselben wegstahl, um zu spielen.)

*) Vgl. des Verf. Katechetik, 3. Aufl. S. 550, nebst der in der Note dort ausgehobenen Stelle von Bormann aus dessen Vorträgen, S. 132.

zu den Collegien gehörigen Kapellen — „daß der Zwang eine eigentliche Andacht bei sehr vielen nicht aufkommen läßt. Aber man rechnet darauf, daß auch unbewußt und ungewollt von der Ordnung, Sitte und täglichen Gewohnheit dennoch ein Segen empfangen werde, sollte es bei Manchem auch nur das seyn, daß die Unruhe seines Leichtsinnes und seiner schweifenden Gedanken durch die Heiligkeit des Orts und den Ernst des Gottesdienstes auf eine Zeitlang zur Ruhe gebracht werden."*) Mit dem harmonirt, daß der Engländer alles mehr aus dem Gesichtspunkt pflichtmäßiger Thätigkeit zu betrachten pflegt (daher auch Wiese berichtet S. 89 daß z. B. wissenschaftlicher Geist, worauf man in Deutschland das meiste Gewicht legt, dort hinter pflichtmäßigem Fleiße an Werth bedeutend zurückstehe) — aber es wäre der deutschen Erziehung wohlgekommen, in ihre freie Idealität von jener Gesetzlichkeit etwas Tüchtiges aufzunehmen. Verfasser erinnert sich — wenn es erlaubt ist, einen Beleg aus eigenem Leben zu nehmen, — daß in seinem elterlichen Hause man es gar nicht anders wußte, als daß am Sonntage Morgens die Predigt, Nachmittags die Kinderlehre besucht wurde; er kann sich nicht entsinnen, jemals dazu äußerlich gezwungen worden, aber auch nicht, jemals ohne besondern Grund zu Hause geblieben zu seyn. — Daß die Prediger selbst den Kirchenbesuch für die Kinder zu einer Zwangsarbeit machen können und leider oft gemacht haben, sei hier zugestanden; aber die Schuld der Einzelnen hebt die Forderung evangelischer Erziehung nicht auf.

Die andere Form, unter welcher das Kind schon lernen soll, für's Ganze christlicher Gemeinschaft zu leben ist die Theilnahme an christlicher Wohlthätigkeit. Es ist oben davon die Rede gewesen, daß dem Kinde sein rechtlicher Besitz nicht durch Nöthigung zur Theilung mit andern verkümmert werden dürfe. Man könnte meinen, daß

---

*) Ein andres Bild davon — eine drollige Darstellung von Knabenphantasien in der Kirche hat freilich Charles Dickens in seinem David Kopperfield (B. 1. Kap. 2.) gegeben; aber wenn auch dabei von Erbauung keine Rede seyn kann, der Segen der Gewöhnung, der äußeren Zucht bleibt immer.

mit diesem Grundsatz die Erziehung zur Wohlthätigkeit zum Voraus unmöglich gemacht sei. Dem ist aber nicht also. Kleine Wohlthäter von der Art, wie sie jetzt in allen Zeitungen in den Anzeigen milder Gaben figuriren, werden allerdings etwas seltener seyn; allein wir müssen gestehen, daß wir auf diese Art, zum Wohlthun zu erziehen, geringen Werth legen; darf man auch bei Sammlungen für Arme, für Mission u. s. w. die Beiträge derjenigen, die nur ihren Namen wollen unter den Gebern genannt sehen, ohne daß sie auch das Herz dazu hergeben, um der Sache willen kluger Weise nicht ablehnen: so ist es doch unpädagogisch, in solch öffentlicher Weise Kinder mitthun zu heißen. Denn erstlich hat die Mildthätigkeit von ihrer Seite keinen Sinn, keinen sittlichen Werth, so lange sie nicht von der Noth, der dadurch soll abgeholfen werden, eine klare eigne Anschauung haben; und zweitens hat das Kind zwar, wie wir oben sahen, einen gewissen Besitz — an Puppen, an Steinen, ferner an Kleidern, die es trägt — gerade dieser Besitz aber ist entweder für fremde Noth nichts werth, oder ist er — wie z. B. ein abgelegtes Kleid — gar nicht mehr dem Kinde zugehörig, sondern den Eltern, die, wenn sie vernünftig sind, ihm schon gar keinen solchen Vorrath an Gewändern halten werden, daß es von dem, was noch im Gebrauche ist, etwas entbehren könnte. Einen Besitz, wie man ihn haben muß, wenn man eine wirkliche Wohlthat erweisen will, hat das Kind noch nicht und soll ihn nicht haben.*) Sogenannte Sparhäfen haben nur einen Sinn in Anstalten für arme Kinder, denen man das, was einem derselben persönlich von Jemand geschenkt wird, aufbewahrt, damit ihm bei seinem Austritt für irgend ein Bedürfniß gesorgt werden kann; die Kinder wohlhabender Familien brauchen das nicht. Und was etwa seine Pathengelder betragen — die soll es

---

*) Die Verfasserin der „Mutterfreuden und Muttersorgen" (Berlin 1850.), mit der wir uns sonst nicht im Einklang wissen, hat hier zuverläßig recht geurtheilt, wenn sie, I., S. 101 sagt: „Laß das Kind sich mit dem heftigsten Hunger niederlegen, nachdem es sein Abendbrod einem andern Kinde freiwillig gegeben. Fordert es aber einen Schilling für einen Armen, so bedeute ihm, daß nur der ein Recht habe, Geld zu verschenken, der sich solches als Eigenthum erworben."

ebensowenig als Eigenthum antasten dürfen; sie gehen erst in reifen Jahren in seinen Besitz über. Es bleibt also, wie es scheint, nur die Möglichkeit offen, daß dem Kinde selbst einmal einfällt, von dem, was es hat, etwa einem Bettler zu geben — aber, wiewohl solcher Einfall ihm nicht soll verkümmert werden, wenn er nicht unter gegebenen Umständen zur Thorheit wird, so hat in unsern Augen solch ein augenblickliches Wohlthun doch nur eben den Werth eines Einfalls, einer Anwandlung, woraus auf künftige Mildthätigkeit auch nicht mit der geringsten Sicherheit geschlossen werden darf. Aber dafür steht dem Erzieher ein ganz andrer Weg offen, um das Kind nachhaltiger zur Wohlthätigkeit zu erziehen: nämlich daß er seine eignen Wohlthaten durch die Kinder in Vollzug setzen läßt, daß sie die Boten der christlichen Liebe für die Armen und Kranken sind. Das hat richtig Jean Paul empfohlen, Levana II. §. 121: „Lasset das Kind durch eignes Thun die Liebe kennen, d. h. veranstaltet, daß es etwas für euch thue, damit es etwas liebe, denn in Kindern erweckt die That den Trieb, wie im Manne dieser jene . . . Die Mildthätigkeit der Kinder facht ihn weniger durch Gemälde fremder Noth, als durch die fremde Freude an. Denn einen so reichen Schatz von Liebe verbirgt auch das kleinere Herz, daß ihm mehr die Anschauung oder Gewißheit zu erfreuen, als die Willigkeit, dafür zu opfern, fehlt; daher Kinder, im Geben begriffen, mit Geben gar nicht aufhören wollen." (Später sagt Jean Paul: er wolle es den Polizei-Anstalten nicht verhehlen, daß er in Gegenwart seiner Kinder häufig dem Bettler gegeben habe; erstlich weil der unvermeidliche Schein der Härte durch keine Gründe der Polizei-Anstalten, die die Kinder doch nicht fassen, zu umgehen sei, und zweitens, weil sie nicht ein vom Mitschmerze bewegtes Kinderherz erkälten sollen. Dieselbe Collision zwischen Pädagogik und Armenzucht tritt in unsern Tagen ein, wo durch organisirte Armenpflege der Bettel abgeschafft werden soll; so wohlgethan dieß ist, so wird doch mancher Vater in Gegenwart der Kinder mit Recht Anstand nehmen, den Bettler ab- und an den betreffenden Armenvater zu wei-

sen; denn bis zu letzterem hin reicht des Kindes Gefühl nicht.) Als geschichtlicher Beleg mag dienen, daß Elisabeth Fry auf ihren täglichen Gängen in die Hütten des Elendes häufig ihre Kinder mitzunehmen pflegte; „sie wußte die den Armen gewährte Hülfe zu einem Vergnügen für die Kinder zu machen durch die heitere Art, mit welcher sie dabei verfuhr, und erzog sie zugleich zu thätiger Liebe, indem sie dieselben als Almosenspender brauchte, wobei jedoch immer genaue Rechenschaft vom beobachteten Verfahren abgelegt werden mußte. So war die Wirksamkeit draußen ihr ein Erziehungsmittel für daheim; so blieb und wuchs in der Mutter der Armen zugleich die Mutter ihrer Kinder.“ (Merz, Armuth und Christenthum, S. 196.) — Es ist aus dem Gesagten wieder unschwer zu sehen, wie auch in diesem Punkte der eigentliche Schwerpunkt in der Zucht liegt. Zum Wohlthun aus eigenen Mitteln ein Kind zu nöthigen, wäre unvernünftig und würde gerade den entgegengesetzten Erfolg haben, als den man beabsichtigt; aber es zum Boten und Träger meiner eigenen Wohlthat machen, das kann ich auch, wenn es ungerne daran will; und daß in solchem Fall die elterliche Auctorität öfters zu Hülfe gerufen werden muß, das rührt daher, daß Kinder vor dem Anblick menschlichen Elends, menschlicher Krankheit oft ein Grauen haben und in die armen Hütten nicht hinein wollen. Gibt man aber dem nach, so wird die rechte Wohlthätigkeit, die persönlich nach dem Armen sieht, niemals erzielt werden.

3. Welt.

Dieser Begriff, wie ihn das Christenthum ausgeprägt hat, ist bekanntlich ein mehrdeutiger. Sofern derselbe die Totalität alles Widergöttlichen, darum dem Gerichte Verfallenen in sich schließt, kann natürlich auch das Verhältniß, in welches die Erziehung das Kind zu derselben setzen muß, nur ein negatives seyn. „Alles was in der Welt ist, nämlich Fleischeslust, Augenlust und hoffärtiges Wesen, das ist nicht vom Vater“ (1 Joh. 2, 17.); und

eben diese drei liegen für das jugendliche Herz und Leben in sehr gefährlicher Nähe, daher die Wachsamkeit des Erziehers diese Punkte nie als gefahrlos für irgend ein Kind ansehen darf. Soll er aber das Weltärgerniß abhalten, so viel an ihm ist, so muß vor allem er selbst sich auf's strengste davor in Acht nehmen, daß nicht ein Wort, eine Handlung, ein Sich-gehen-lassen von seiner Seite zum wirklichen Aergerniß wird. Blos zur Probe aber das Kind irgend einer Gefahr dieser Art auszusetzen, wäre ein unverantwortliches Spiel, das sich kein christlicher Erzieher erlauben darf.*) — Aber es ist nun die große Frage, ob alles, was darum weltlich genannt werden mag, weil es nicht unmittelbar geistlich, d. h. religiös ist, was wir darum auch nicht unter Gottesfurcht und christliche Gemeinschaft subsumiren können, deßhalb jenen Charakter des Widergöttlichen, Gefährlichen, Unziemlichen, oder wenigstens von einem Christen gar nicht zu Beachtenden an sich trage? Hierin rigoristisch zu seyn, dieß muß einem von Francke's und Spener's weitherziger und wohlüberdachter Milde weit abgekommenen, methodistisch gewordenen Pietismus vorgeworfen werden, dessen Erziehung wir eben darum von der ächt evangelischen wohl unterscheiden, die den Grundsatz nil humani a me alienum puto hierin befolgt. Es ist etwas anderes, wenn der gereifte, vielleicht durch viele innere und äußere Kämpfe gegangene Mann — nicht so sehr aus salomonischem Ueberdruß an der vanitas vanitatum, als vielmehr, weil er etwas Höheres, Heiligeres, Seligeres in sich trägt, — von allen Weltdingen sich abwendet; bei ihm ist es, ob auch keineswegs sittlich nothwendig, doch psychologisch erklärbar. Aber wenn dem Kinde, dessen Blick noch ein viel kürzerer ist, das an

*) Von dem Pestalozzianer Zeller wird erzählt (s. Lange, Erinnerungen aus meinem Schulleben, S. 57), daß er, „um die Tugendfestigkeit der Zöglinge zu prüfen, unter den Größeren sogenannte Versucher auswählte, deren geheime Aufgabe es war, die Andern zu irgend einem Unrecht zu verleiten und dann zu denunciren, worauf sie als nicht bestanden in der Prüfung ihre Strafe empfingen.“ — Welch eine satanische Rolle, in die der Pädagog seine Zöglinge selber einübt! An solchen Punkten schlägt die pädagogische Weisheit in die gefährlichste Tollheit um.

der Hinfälligkeit und Vergänglichkeit des Irdischen darum noch gar keinen Anstoß nimmt, weil es selbst noch erst für den Augenblick lebt, — zugemuthet wird, mit derselben stoischen Apathie alles Weltliche an sich vorübergehen zu lassen, so ist das unnatürlich und hat die nothwendige Folge, daß es entweder, sobald ihm Luft gemacht ist, desto gieriger sich auf das Vorenthaltene stürzt, oder, während es sich äußerlich jener Zucht fügt, sich dafür im Geheimen schadlos zu halten sucht. — Allein wenn nun daraus wieder gefolgert werden wollte, daß es somit am besten sei, das Kind, auch wenn es christlich erzogen werden solle, den ganzen Welttaumel mitmachen zu lassen, damit es desto gewisser und desto früher zur Erkenntniß komme: so wäre das ein gefährliches, vermessenes Experiment; ob es den Rückweg dereinst finden wird, dafür ist keine Bürgschaft gegeben. Deßhalb ist es von Wichtigkeit, über diese Frage sich in's Klare zu setzen. Vorerst müssen wir die Hauptgestalten, in welchen dem einer christlichen Familie angehörigen Kinde die Welt gegenübertritt, näher bezeichnen. Es ist erstlich das politische, zweitens das gesellige Leben, drittens die Kunst und viertens die Natur, zu welcher das Kind in ein Verhältniß treten wird. Ein ausgearteter Pietismus wird alsbald sagen: mit allen vieren soll das Christenkind nichts zu thun haben: die evangelische Pädagogik aber wird jedenfalls minder rasch aburtheilen.

1. Bekanntlich ist es in den Jahren 1848 und 1849 als eine Hauptforderung geltend gemacht worden, die Erziehung müsse das Volk zu einem regeren politischen Leben fähig und geneigt machen. Daß es in diesem Punkte noch eine ziemlich niedere Stufe einnehme, darüber sind wir mit denen, die am lautesten jene Beschwerde erhoben, einverstanden; nur haben wir den Mangel an politischer Bildung in andern Symptomen erkannt, als Jene, und weil wir die Ursachen anderswo finden, so werden wir auch zu den uns von jener Seite angepriesenen pädagogischen Mitteln nicht so rasch greifen. Den Patriotismus der Pariser Gamins, die bei allen Aufständen sich mit merkwürdiger Bravour betheili-

gen,*) wünschen wir unsrer deutschen Jugend nicht einzupflanzen. Man hat die politische Unfähigkeit unsres Volkes darin zu erkennen geglaubt, daß dasselbe nicht mit französischem Leichtsinn aus der Monarchie über Nacht eine Republik gemacht hat; daß es wenigstens auf dem Lande taub blieb gegen alle Volksreden, die in dieser Richtumg fleißig gehalten wurden. Wir unsrerseits erkennen gerade in diesen Stücken einen gesunden Verstand und eine noch vorhandene Solidität; der Mangel an politischer Bildung aber verrieth sich uns vielmehr darin, daß das Volk sich noch viel zu viel von dem Geschwätze radikaler Sendlinge, von dem Geschreibe in liederlichen Blättern bethören ließ. Nichts aber mußte den Fortschritt zu solider politischer Bildung mehr hindern und den vorhandenen Rest sicherer vollends ruiniren, als gerade das revolutionäre Treiben jener Zeit. Denn der platte, stupide Egoismus, der da unter patriotischen Titeln gepredigt wurde, ist der Tod aller politischen Freiheit, die nur in vernünftiger Selbstbeschränkung ihre Wurzel hat; das thörichte Schreien um andre Formen der Regierung im Großen und Kleinen lenkte die Gedanken auf Aeußerliches, Unwesentliches, wovon man sich eine goldene Zeit versprach, während die Erfahrung und Geschichte lehren mußte, daß, wo der Geist nicht ein sittlicher, rechtschaffener, christlicher ist, die äußeren Formen, wenn sie auch noch so raffinirt ausgedacht wären, leeres Stroh sind. Politische Bildung glaubte man durch Zuchtlosigkeit zu erlangen; das liberale Gewissen wurde so zart, daß nicht mehr viel fehlte, um auf eine wohlverdiente Tracht Schläge, die ein ungezogener Schulbube sich zugezogen, für den Lehrer Festungsstrafe zu setzen. Man glaubte sie zu gewinnen durch loses Räsoniren, das von Vätern — ja selbst von Lehrern in Gegenwart der Kinder getrieben wurde, und das die Pietät, den Respekt vor aller und jeder Auctorität nothwendig vernichten mußte. Man glaubte zu helfen, wenn man anstatt soliden Unterrichts politische Diatriben, einen Katechismus der Grundrechte,

*) S. über dieselben Beuggener Monatsbl. 1834, Nr. 7, S. 49.

Auslegung der Verfassungsurkunde unter die Schulfächer aufnahm. Abgesehen davon, daß damit Lehrern und Schülern die Lust vergieng, noch irgend einem andern, z. B. einem religiösen Gegenstande sich mit Aufmerksamkeit zuzuwenden, — man hat ja an lateinischen und deutschen Schulen es erlebt, was in allen Fächern, auch in den weltlichen Kenntnissen und in Bezug auf den Fleiß aus denselben wird, wenn sie das Glück haben, einen Volksredner oder gar einen linken Volksvertreter zum Lehrer zu haben —: so wurde nicht einmal für politische Bildung das Geringste damit gewonnen; die Politik, welche auf diese Art gelernt wird, hat mit der Weisheit nichts gemein. Wenn wir also unsererseits dennoch die Forderung politischer Vorbereitung der Jugend als eine berechtigte anerkennen, weil das religiöse, das sittliche Leben auch in dieser Verzweigung sich manifestiren und wiederum an der wahren politischen Freiheit und Gesetzlichkeit einen äußern Halt und Schutz haben muß: so werden wir, weil uns die politische Bildung selber in ganz anderem Bilde als Jenen vor Augen steht, auch die Mittel wo anders zu suchen haben.

a. Während man andrerseits für das erste Nothwendige hielt, dem souveränen Volk einen recht hohen Begriff von seinen Rechten beizubringen, und als seine Pflicht ihm eigentlich nur die Wahrung und Vertheidigung seiner Rechte einzuschärfen: so hat die christliche Erziehung vielmehr dem künftigen Bürger die Wahrheit zum Bewußtseyn zu bringen, daß er vor allen Dingen Pflichten auf sich hat, und alle Rechte nur aus der Erfüllung der Pflichten fließen. Die Bürgerpflicht aber ist Unterordnung des individuellen Willens unter das Allgemeine, und da dieß Allgemeine sich im Gesetz, persönlich aber im Regenten und der Obrigkeit repräsentirt, so wird jene Unterordnung zum Gehorsam, der aber eben darum nicht ein blinder, sklavischer Gehorsam ist, weil in ihm nicht der individuelle Wille blos vor einem andern ebenso individuellen Willen sich beugt, sondern vor dem Gesetz, und das Motiv dazu nicht die Furcht ist, — auch nicht, wie in patriarchalischen Ver-

hältnissen, blos die persönliche Liebe zum Regenten, wiewohl diese der schönste Schmuck jenes Gehorsams ist und das menschlich Unvollkommene, das auf beiden Seiten besteht, ausgleicht — sondern es ist der innere Respekt vor dem in der Obrigkeit repräsentirten göttlichen Gesetz. Das alles ist nur auf demselben Wege zu erlangen, wie alle Zwecke der Erziehung: auf dem Wege christlicher Zucht. Der Gehorsam, den der Knabe lernt, ist die Grundlage des bürgerlichen Gehorsams; die Selbstverleugnung, die er sich auferlegen muß, weil der Erzieher ihn dazu nöthigt, ist innerlich dieselbe, welche den Einzelnen auch im Staate befähigt, sich in's Ganze zu fügen, und durch diese seine Unterordnung unter's Ganze zugleich die Kraft des Ganzen, den Schutz des Allgemeinen zu genießen. Unwillkürlich wenden sich, wenn hievon die Rede ist, unsre Blicke nach England. Was auch sonst schon von der wirksamen Art, wie sich dort die Jugend zum öffentlichen Leben vorbereitet und tüchtig macht, bekannt war, das wird uns auf's Neue bestätigt durch die mehrerwähnten Briefe von Wiese. Wohl ist daselbst neben strenger Zucht innerhalb eines gewissen Kreises eine große Freiheit in Bezug auf alles, was außerhalb der Peripherie desselben liegt. Aber eben in Bezug hierauf lesen wir dort (S. 29): „Die große Liberalität und Nachsicht, mit der man das jüngere Alter in England behandelt, ist dort besonders darum zulässiger als bei uns, weil dieselbe Jugend mit allem Selbstgefühl und Freiheitssinn doch eine überraschend große Achtung vor der Auctorität verbindet. Dieser Respekt vor der Auctorität macht die jungen Engländer im Großen und Ganzen zu vertrauensvollen und hingebungsfähigen Schülern. Zur Selbstständigkeit des eigenen Geistes glaubt man nur gelangen zu können, indem man sich zuerst in die Zucht eines erfahreneren und gebildeteren Geistes gibt, also durch Gehorsam." Ebendas. S. 36: „Die Schule ist Vorschule zum Leben, und gerade in dem Verhalten zum Gesetz ist sie es in England mehr als bei uns, die wir so schwer von unsrer spröden deutschen Eigenwilligkeit loskommen können. Wie

schwer wird es uns doch, zu lernen, daß aller Freiheit Anfang Selbstüberwindung ist, und daß erst, wenn wir das Subjektive in die Zucht eines Allgemeinen nehmen, ein gemeinsames sittliches Element entsteht, worin zu leben ist; denn ein Element, das nur Einem gehört, gibt es nicht." — Dem fügen wir das Urtheil eines deutschen Pädagogen, Eisenlohr, bei, welcher in seiner am Geburtsfeste des Königs am 27. September 1850 im Seminar zu Nürtingen gehaltenen Festrede über die Erziehung zur Gesetzlichkeit (freilich auch zunächst in Bezug auf die Schule; aber was von ihr gilt, muß früher noch von Hause, von der Erziehung überhaupt gelten) Folgendes sagt (S. 5): „Der gesetzliche Sinn will anerzogen seyn. Er ist nicht von selbst gegeben; eingewöhnt, eingebürgert, eingelebt will er seyn. Denn er ist nicht etwa blos Sache einer augenblicklichen Gedanken-Reflexion, einer Ueberlegung des Schadens und beziehungsweise der Vortheile, welche endlich ebenso gut hinter dem Gesetz herumzugehen, es zu deuten und unter Verdrehung oder Entschuldigung zu beseitigen weiß. Vielmehr muß derselbe eine Voraussetzung, eine natürliche Gesinnung im Volksgeiste seyn." Und später (S. 10): „Eine starke disziplinarische Gewalt muß den Respekt pflanzen, unter dessen Wirkungen allein ein nachhaltiger in das Leben nachfolgender Zucht- und Ordnungssinn sich bildet. Und in dieser Beziehung verhehlen wir es nicht, — so wenig wir glauben, daß Gesetzlichkeit sich einprügeln lasse — gegenüber einer falschen menschen- oder kinderfreundlichen Schwäche, Weichheit, Rücksichtsvollheit und Uebervernünftigkeit stehen wir lieber auf der Seite Lord Burkes, der von Madame Genlis befragt um das pädagogische Prinzip der Engländer, einfach auf die Birkenwälder in der Nähe der berühmten Etonschule hinwies. Gewiß nur im Ernst der Erziehung, nur unter Zucht und in Schranken, in einem Respekt, der auch auf Aeußeres sich richtet und im Aeußern sich kund zu geben hat — nur im Gehorsam gedeiht der Knabe und reift auf gesunde Weise für freiere Verhältnisse ein männlicher Charakter."

b. Ist aber durch die Zucht von Hause aus für den rechten Bürgersinn der Grund gelegt: so muß freilich für den Jüngling, für den Mann auch die entsprechende Zucht in der Regierung vorhanden seyn; d. h. ebenso, wie wir für die Jugend es verlangen, auch für das Volk im Ganzen eine Zucht der Liebe, das heißt, da die Liebe „sich nicht der Ungerechtigkeit freuet" — eine Zucht, die von Liebe geleitet allüberall Recht thut und Recht schafft. Eisenlohr sagt a. a. O. S. 3: „In England vermag die Erscheinung weniger Konstabler, die mit den Worten „im Namen des Gesetzes" auftreten, die aufgeregteste Volksversammlung aufzulösen; die einfache Berührung mit ihrem Stabe verwandelt jeden Umstehenden in einen verpflichteten Diener der öffentlichen Sicherheit. Bei uns aber befindet sich der Beamte der vollziehenden Gewalt in der schwierigsten Stellung; er ist vielfach in Gefahr, als ein Feind der Gesellschaft zu erscheinen; wo es gilt, im Interesse der ganzen Gesellschaft die öffentliche Sicherheit zu wahren, da findet sein Wort vielfache Beurtheilung — nur nicht nach dem objectiven Maßstab, — wenig Unterstützung, vielfach Widerspruch, da und dort thatsächlichen Widerstand." Woher das? müssen wir fragen. Leider spricht die Geschichte das Urtheil gegen uns selbst; es ist jener spröde Individualismus, der in alten Zeiten mehr durch die vielen kleinen Reichsfürsten, Herren und Städte dem Reich gegenüber repräsentirt war, nachgerade aber vollends in den Einzelnen gegen die Einzelnen sich kund gibt.*) Aber leugnen oder verschweigen darf man auch nicht, daß bis vor wenigen Jahrzehnten die deutschen Obrigkeiten in ihrer Amtsführung selber hinreichend Grund dazu gaben, daß das Volk in dem Beamten nicht das Gesetz, sondern die, zufällig einem guten oder schlimmen Indivi-

*) Vrgl. Wiese a. a. O. S. 160: „Bei uns krystallisirt sich Nichts, der Sand fällt lose wieder aus einander. Haben wir wichtige gemeinsame Zwecke: wie viel doktrinäres Wesen und falscher Spiritualismus, wie viele neutrale Schlaffheit hemmt die Bewegung, wie wird Ausdauer und Thatkraft durch tausend individuelle Ansichten und Bedenken vor all' den möglichen Schwierigkeiten gelähmt; wie begehrt der Einzelne vor Allem Freiheit für sich."

duum in die Hände gefallene Gewalt zu sehen glaubte. Die über alle Maaßen schändliche Corruption, die in den freien Reichsstädten so gut zu Hause war, als an den nach dem Muster der französischen Ludwige eingerichteten Höfen, gewöhnte das Volk so sehr daran, in jedem Amte nur eine unvermeidliche, feindliche Gewalt zu sehen, — es waren eine Menge Aemter und Aemtchen, namentlich in Diensten der Gemeinde, so a priori auf Betrug eingerichtet und angewiesen, daß noch bis auf diesen Tag der gemeine Mann, auch wenn er es mit einem durchaus rechtschaffenen, völlig makellosen und sich aufopfernden Beamten zu thun hat, schlechterdings nicht glauben kann, daß man redlich handle. Das ist eine furchtbare Schuld, die eine entschwundene Zeit kontrahirt hat und an der wir noch zu bezahlen haben. Und wenn der Pädagogik die an sich wohlberechtigte Zumuthung gemacht wird, daß sie gute Bürger erziehe: so muß sie an diesem Punkt erklären, daß sie zwar die Pflicht anerkennt, das Ihrige zu thun, aber daß sie vergeblich arbeitet, wenn nicht der Jüngling, der aus der Zucht des Elternhauses heraustritt, im öffentlichen Leben eine Macht findet, vor der er, wie vor seinem Erzieher, Respekt haben kann. Daß das nicht durch ein Schreiber-Regiment geschieht, welches alle Dinge vortrefflich findet, wenn nur Tabellen und Berichte nach allen vorgeschriebenen Formularen einkommen, und daß es eben so wenig durch jene äußerlichen Reformen geschieht, da man in leeren, vollends fremdländischen Formen das Heil zu finden meint: das hat uns die Erfahrung gelehrt; wie aber der Staat hierin an die Erziehung nicht nur Forderungen stellen, sondern selbst ihr in gleichem Geiste christlicher Liebe und Zucht entgegenkommen solle, das ist nicht Sache der Pädagogik, ihm zu sagen; er lerne das, wenn er es auch verschmähen wollte, in Gottes Wort sein Gesetz und Recht zu suchen, wenigstens aus der Geschichte, die laut genug und im klarsten Einklange mit dem Worte Gottes predigt.

c. Was aber die Erziehung, zunächst in der Weise der persönlichen Zucht, thun kann und thun muß, ist folgendes. Erstlich

muß sie darauf achten, daß der negirende, alles bekrittelnde Geist, der das römische nil admirari in seiner Weise befolgt, nicht aufkomme; und wenn ihn pädagogische Thorheit in der Schule pflanzt und nährt, so muß die häusliche Zucht desto mehr ihn niederschlagen. Weil aber jenes Negiren und Bekritteln nach deutscher Unart sich immer am liebsten gegen das Einheimische richtet, und dafür „was weit her ist" in desto glänzenderes Licht gesetzt wird: so muß die Zucht die wie eine Seuche fortwährend grassirende Verehrung für alles Fremdländische, insbesondere das Französische, in dem Maaße, als die Wahrheit und die allgemeine Menschenliebe dieß erlaubt, niederschlagen, und dagegen — was sie aber allein nicht vollführen kann, da ihr hier der Unterricht Beistand leisten muß, wovon später die Rede seyn wird — dem Kinde das eigene Vaterland durch Gewöhnung, durch patriotische Sitte desto näher an's Herz legen. Das muß insbesondere durch Weckung und Nährung geschichtlichen Sinnes geschehen. Bloße Kenntniß der Geschichte, wie sie durch Unterricht erlangt wird, reicht dazu nicht hin; sondern es muß die häusliche Zucht, die Gewöhnung auf die Gesinnung influiren, muß ihr — ich kann es nicht anders sagen — Vorurtheile einflößen, die als Theil der Ueberzeugung, noch mehr als Anhänglichkeit des Herzens das ganze Leben über bleiben. Dieses heilsame Vorurtheil besteht darin, daß man alles historisch Gewordene auch in seinem Rechte anerkennt, es in Ehren hält. Was von den Vätern stammt, was sie mit Liebe gehegt und gepflegt haben, das soll der Jugend auch von Kind auf ehrwürdig seyn, sie soll an den Erinnerungen aufwachsen, die ein heiliges Besitzthum der Familien, der Völker sind. An diesem Punkte entspringt unseres Erachtens eine der verborgenen Quellen alles ächten Patriotismus; und abermals müssen wir in dieser Hinsicht uns die englische Erziehung als Muster vorhalten. Wiese erzählt S. 104: „Wie im Staat so wird auch in der Schulgemeinschaft" — und allem nach mehr noch in der Familie — „darauf gehalten, daß der historische Faden nicht abreiße. Die Knaben

wissen es und haben etwas daran, daß sie in denselben Räumen leben, daß sie dieselbe Luft athmen, wie so viele Männer vor ihnen, auf die das Vaterland stolz ist.“ (Ein historischer Zusammenhang, der z. B. auch durch eingeschnittene Namen, die man an Bänken, Wänden, Bäumen aus diesem Grunde duldet, in eigenthümlicher Weise erhalten wird.) Jene Erinnerungen werden sich theils an sichtbare Gegenstände, Monumente, Gebäude u. s. w. knüpfen, theils durch Feste und Gebräuche, wie im Lied erhalten.*) — Mit jener Forderung, daß die Jugend angehalten werde — und zwar, da ihr natürlicher Uebermuth viel leichter das Alte geringschätzt, durch Zucht angehalten werde, das geschichtlich Gewordene zu ehren, gerathen wir freilich in den grellsten Widerspruch mit der französischen, von der deutschen Unselbstständigkeit angenommenen und wo möglich noch weiter getriebenen Neigung, alles alt-Ehrwürdige der naseweisesten, unvergohrensten Kritik zu unterwerfen und das Positive immer wieder in Frage zu stellen. Und gerade die Pädagogik, als hätte sie selbst die Natur eines

---

*) Als Beispiel sei hier erwähnt, was Grube in seinen „Geographischen Charakter-Bildern“ I. S. 99 berichtet: „Im Taborer Kreise in Böhmen liegt ein Berg Blanik, aus dem rieselt eine Quelle hervor mit grünlichem Wasser und weißem Schaum. In alten Zeiten, wo ein mächtiger Feind das Czechenvolk bedrängte und endlich unterjochte, hatten sich aus der letzten unglücklichen Schlacht noch einige tausend Eingeborene gerettet, und, vom Feinde hart verfolgt, im Innern jenes sonderbaren Berges, der sich plötzlich der Reiterschaar geöffnet, Schutz und Zuflucht gefunden. Allda schlafen sie nun schon viele hundert Jahre samt ihren Pferden, sterben aber nicht, sondern werden wieder hervorkommen, wenn die Zeit erfüllt ist und Böhmen in größter Bedrängniß seyn wird, dann aber werden sie siegen. Zuweilen heben sie die Köpfe empor und fragen, ob es nicht Zeit sei? Dann spitzen die Pferde die Ohren, aber alsbald fällt auch alles wieder in Schlaf. Wer am rechten Tag und zur rechten Stunde an den Blanik kommt, dem ist der Anblick der Reiter verstattet. Am St. Gregoriustage (12. März) halten die Knaben aus der Umgegend noch alle Jahre einen kriegerischen Umzug um den Blanik, indem sie die Sage dramatisch darstellen. Ein Anführer wird gewählt, der läßt Halt machen, und fragt, ob es noch nicht Zeit sei? Ein Anderer ist der Sendbote, der wird fortgeschickt, um zu erkunden, wie es auf der Oberwelt steht, und der darauf erzählt, was er weiß, bis der Anführer spricht: noch ist es nicht Zeit! worauf das kleine Heer sich auflöst.“

übermüthigen Jungen angenommen, hat sich seit Rousseau durch solchen ungeschichtlichen Sinn hervorgethan, weil sie gemäß ihrer neuerfundenen Weisheit hinter sich in vergangenen Jahrhunderten nur Thorheit, Geistesdruck, Gedankenlosigkeit zu finden vermag, und erst sich selbst als das Gestirn des neuen Tages ansieht. Im Munde Vieler hat das Wort „Fortschritt" keinen andern Sinn, als diesen negativen: nur ja nichts Positives recht fest werden zu lassen, nichts, was schon da ist, zu respektiren. Dieses Verfahren ist der Tod alles wahren Patriotismus; daraus entspringt, wenn es auch auf die Politik seinen Einfluß äußern kann, jener Leichtsinn, jener Muthwille im Gesetzgeben, da man auch in dem, was man neu schaffen will, nichts Bleibendes, sich ehrwürdig Machendes zu schaffen gedenkt — das wäre ja gegen den Fortschritt. Man hat unserem Volk oft den Vorwurf gemacht, es hänge so zäh am Alten; und wenn das Alte gerade das Unrechte ist, wenn es blos die Trägheit im Denken und Handeln ist, die nichts lernen und nichts vergessen will, so ist das Hängen daran schlimm genug. Aber die Neuzeit hat Vieles in Bausch und Bogen für unvernünftig erklärt, worin mehr Vernunft war, als was sie an dessen Stelle gesetzt; sie hat Vieles für abgelebt, veraltet, innerlich todt erklärt, worin auch jetzt noch mehr Lebensfähigkeit war, als in dem, was im Rausche des revolutionären Geistes erzeugt worden ist. Jedes tüchtige Volk hält etwas auf seine nationalen, provinzialen und Familien-Erinnerungen; führen wir diese adelige Sitte, diesen adeligen Sinn erst im Hause wieder ein und dulden wir in keinerlei Art das Antasten dessen, was durch Pietät geheiligt seyn soll: das wird mehr Patriotismus und somit mehr wahre politische Tüchtigkeit unter's Volk bringen, als alle die Kuren, mit denen man auch pädagogisch das Volk von seiner politischen oder vielmehr unpolitischen Krankheit zu heilen gedachte.*)

*) „Je gefesteter die Sitte des Hauses, um so gefesteter ist auch die Regierungsform. Im 18. Jahrhundert entwickelte sich der Geist der Familienlosigkeit bei den höheren Ständen; die sozialistische Standeslosigkeit folgte

— Zweitens und letztens müssen die oben schon erörterten Momente der Zucht: daß Recht geübt wird unter den Kindern und daß auf Wahrheit gehalten wird, auch zur politischen Erziehung wesentlich dienen. Der Rechtssinn, wenn er dem Volke von Kind auf anerzogen wird, muß auch in bürgerlichen Dingen das Beste wirken; und er ist desto mehr sorgfältig zu üben, je mehr die Praxis der Vertheidiger bei den öffentlichen Gerichten ihn zu corrumpiren geeignet ist, da der schlechteste Kerl, der sich seiner Bosheit wohl bewußt ist, sich zu seinem und des Publikums Erstaunen vor aller Welt in das Gewand paradiesischer Unschuld gekleidet sieht. Und der Wahrheitssinn wird die Lüge, die Unredlichkeit, die man von der Politik für unzertrennlich zu halten fast genöthigt wird, wenigstens nicht gut heißen, und sich den demagogischen Sophismen, die das Volk politisch dumm machen, nicht gefangen geben. — Man sieht, die Mittel sind einfach; jede gute Zucht hat sie von jeher angewendet: aber man muß sie brauchen, unbeirrt dadurch, daß, wie wir wiederholen, die politische Rechtschaffenheit eines Volkes nicht von den Erziehern der Jugend allein, sondern ebenso von den Erziehern des Volkes im Großen abhängt.

II. Wenn wir als weiteren Lebenskreis, dem das Christenkind zuzubilden sei, das gesellige Leben nannten, so ist zwar etwas diesem Verwandtes schon oben besprochen worden, sofern ein geselliges Verhältniß auch unter Kindern, unter Gespielen Statt findet. Allein dieß letztere haben wir nicht unter den Begriff „Welt" zu fassen, da es vielmehr noch ein Abbild, eine Repräsentation christlicher Gemeinschaft im Kleinen seyn soll. Hier aber handelt es sich um ein Verhältniß nach außen, zum Weltleben

---

im 19., wie das X auf das W. Statt über neue Verfassungen zu phantasiren, wollen wir unsre Familien wieder in Zucht und Ordnung bringen, dann sind wir politische Männer. — In der Erhaltung der altüberlieferten Sitten des deutschen Hauses soll man zäh und eigensinnig seyn. Man soll annehmen, daß diese Sitten schon dann positiv gut sind, wenn sie nur kein nachweisliches Unheil stiften." Riehl, in dem vortrefflichen Artikel: „die Sitte des Hauses," deutsche Vierteljahrschrift 1853, II. S. 286. 325.

auch in den Formen, zu denen sich das christliche Leben, wenn nicht negativ, doch wenigstens mehr passiv zu verhalten scheint. Nun kann vorerst gar kein Zweifel seyn, daß in Weltgesellschaften, ob sie nun im vornehmen Salon oder in einer Dorfschenke gegeben werden, Kinder gar nicht gehören;*) und daß es eine nicht minder heillose Eitelkeit mancher Eltern ist, insbesondere die Töchter recht früh — wenigstens frisch von Konfirmation und Kommunion weg — in die Gesellschaft einzuführen, als wenn der Handwerker oder Bauer sein Kind mit sich in's Wirthshaus und auf den Tanzboden nimmt. Das Aergste freilich, was in dieser Art geschehen kann, ist, wenn entweder das Kindesalter zum Werkzeug gesellschaftlicher Lust gemacht wird, wie in den abscheulichen Kinderballeten, diesen Vorschulen aller Verderbniß, oder wenn das Treiben der großen Welt mit all seinen niedrigen Leidenschaften schon in die Kindheit hereingerückt wird, wie durch die Kinderbälle geschieht.**) — Allein das alles schließt nicht aus, daß nicht auch das Kind schon gelegentlich dazu vorbereitet werde, sich der Welt gegenüber in denjenigen Formen des Betragens einzuüben, die als gemeinsamer Boden für den Verkehr der civilisirten Menschheit einmal anerkannt sind. Wir bezeichnen das, was in dieser

*) Sehr gut sagt Hegel in einer Schulrede vom Jahr 1815 (s. b. Thaulow III. S. 239): „Vielen Schaden hat gewiß in der modernen Erziehung der Grundsatz gethan, daß den Kindern frühzeitig auch die Weltumgänglichkeit beizubringen und sie zu dem Ende in den Umgang, d. h. in die Vergnügungen und Zerstreuungen der Erwachsenen einzuführen oder ihnen dergleichen auf die Weise der Erwachsenen zu bereiten seien. Die Erfahrung widerlegt diesen Gedanken, denn sie zeigt vielmehr, daß Menschen, die einen tüchtigen inneren Grund gelegt hatten und dabei sonst in guten Sitten erzogen waren, auch mit der Gewohnheit der äußerlichen Bezeigung und des Benehmens in der Welt bald zurecht kamen, daß ausgezeichnete Weltmänner selbst aus dem beschränktesten Mönchsleben hervorgegangen sind; daß dagegen die Menschen, welche in dieser Aeußerlichkeit des Lebens auferzogen wurden, auch zu keinem innern Kerne kommen."

**) Selbst Anhalt, der sonst den christlichen Standpunkt in der Erziehung nicht eben einnehmen will, sagt (D. Volksschule S. 230): „Die Kinderbälle sind der Schandfleck unserer gebildeten Gesellschaft; diesen Zopf hat die Aufklärung nicht ausgemerzt, sondern mit Vorliebe gehegt und gepflegt."

Richtung das Kind lernen soll, mit dem Wort Anstand oder Höflichkeit. Man halte uns nicht entgegen, daß gerade unsere höfliche Weltsitte ein Abgrund von Falschheit, von Lüge sei. Ist etwa dagegen die Grobheit, die Tölpelhaftigkeit ein Zeichen christlichen Sinnes? Gewiß wird auch ohne Hilfe eines Tanzmeisters oder eines Komplimentirbuches derjenige Mensch, der die inwendige Kultur durch's Christenthum empfängt, durch diese auch äußerlich kultivirt; denn wenn die Höflichkeit der Ausdruck derjenigen Achtung ist, die der Mensch dem Menschen schuldet, so ist diese nirgends gründlicher zu lernen, als in der Zucht des Evangeliums, das uns den Nächsten höher achten als uns selbst (Phil. 2, 3.) und Jedermann Ehre anthun lehrt (1 Petr. 2, 17.); das ist auch an den Niedersten aus dem Volke wahrzunehmen, sobald sie mit redlichem Herzen dem Evangelium gehorsam werden, werden sie auch manierlich in ihrem Benehmen. Allein wie das Christenthum die Grundzüge alles Rechtes, somit aller Gesetzgebung und dazu die Anweisung gibt, aller menschlichen Obrigkeit gehorsam zu seyn um des Herrn willen, nicht aber uns lehrt, irgend ein spezielles Staatsgesetz darum nicht zu beobachten, weil es nicht in der Bibel steht: so hat das gesellige Leben auch nach Zeit, Ort und Stellung der mit einander Verkehrenden eine Menge Formen ausgebildet, die zwar in ihrer lokalen und nationalen Verschiedenheit nicht unmittelbar als christliches Produkt angesehen werden können, aber die etwas allgemein Humanes in sich darstellen, zu dem sich das Christenthum nicht nur nicht abstoßend verhält, sondern dem es sogar erst den vollen, wahren Inhalt verleiht. Ja, blos in des Christen Munde sind auch die Formen der Welthöflichkeit eine Wahrheit, weil sie ihm zum Ausdruck einer Liebe und Achtung dienen, die ein anderer nicht hat, wenn er sie auch kund gibt, die aber der Christ wirklich in sich trägt. Es läßt sich mit Bestimmtheit behaupten, daß der Christ, auch wo er der höflichen Weltsitte gehorcht, dennoch niemals lügt; denn erstlich hält er Maaß, und was etwa an der Ueberfülle von Achtungsbezeugungen

abgeht, ersetzt sich reichlich und selbst für ein weltliches Ohr wohlthuend durch die Herzlichkeit und Biederkeit seines Grußes; zweitens aber läßt sich der Christ das Gesetz der Höflichkeit, wiewohl die Welt es gegeben, zu einer Zucht in der Liebe werden; was ihm vielleicht im einzelnen Falle nicht unmittelbar vom Herzen aus in den Mund gekommen wäre, das legt ihm die Sitte in den Mund, aber sie erinnert ihn an seine Christenpflicht, und so macht er das, was sie ihn lehrt, zur Wahrheit, der Weg geht in diesem Falle vom Munde zum Herzen.*) Hiedurch allein, nicht aber durch die Erläuterung, daß ja doch kein Vernünftiger die

*) Vergl. Rothe, Ethik III: „Die conventionelle Sprache ist Sprache der Humanität, welche in Jedem den Menschen liebevoll anerkennt und ansieht, und ihm den zunächst ganz abstrakten Ausdruck der allgemeinen Nächstenliebe entgegenbringt, und wenn sie auch zunächst bloße Form und äußere Gewöhnung ist, so kann sie doch zugleich eine Schule wirklicher, innerlich wahrer Liebe werden. Jene Formeln können volle Wahrheit für uns werden, indem wir die Gesinnungen, welche sie ausdrücken wollen, wirklich in uns erzeugen, und dazu sollen sie ein Reizmittel mehr für uns seyn." — Rothe führt hiezu eine Stelle von Wirth aus den Zeller'schen Jahrbüchern an, worin unter Anderem gesagt ist: „Solches humanes Benehmen ist doch sittlicher, als wenn man den persönlichen Gefühlen und individuellen Verhältnissen eine solche Uebermacht vergönnt, daß sie die allgemein menschliche Beziehung überall zurückdrängen." — Ausführlicher behandelt diesen Gegenstand in pädagogischer Hinsicht Rosenkranz, Päd. S. 119 ff.: „Die conventionelle Form ist kein bloßer Zwang, sondern wesentlich ein Schutz nicht nur der Freiheit der Individualität, vielmehr auch des Einzelnen gegen den rohen Ungestüm seiner Natürlichkeit. Wilde und Bauern verhalten sich deßhalb auch keineswegs so ungenirt, als man sich wohl vorstellt, sondern halten viel auf ein ceremoniöses Betragen." Fein ist die Bemerkung S. 121: „Die Urbanität behandelt die conventionellen Formen mit Ironie, indem sie, ihnen sich unterwerfend, zugleich mit kleinen Abweichungen die Produktivität des Geistes durchschimmern läßt, an ihrer Stelle andere erfinden zu können." — Wenn wir oben die Höflichkeit als etwas der Welt Angehöriges bezeichneten, dem das Christenthum erst Inhalt gebe: so ist damit zwar eine unmittelbare Anknüpfung dieser Seite der Bildung an die spezifisch christliche und religiöse abgelehnt; gewiß aber ist, daß beim Bibellesen die oft so feinen Züge hebräischer Urbanität, die sich im A. Test. (in anderer Weise auch in der Apostelgeschichte) finden, mehr hervorgehoben werden sollten, nicht um nun hiernach auch jetzt die Höflichkeit zu üben, sondern um die nahe Beziehung zwischen der Sitte und dem Geiste der Schrift daran bemerklich zu machen.

conventionellen Formen für baare Münze nehme, also auch keine Lüge dabei Statt finde, ist der christliche Gebrauch der Zeichen weltlicher Höflichkeit gerechtfertigt. Und hiefür nun muß es auch eine Erziehung geben. Hat man doch selbst auf literarischem Wege die Jugend auch in dieser Hinsicht zu bilden gesucht; nicht erst „der höfliche Schüler" (Verbesserte Aufl. Karlsruhe 1829), der in Alexandrinern die Regeln der Urbanität auseinandersetzt, sondern schon das aus Francke'scher Pädagogik hervorgegangene Büchlein: „Nützliche und nöthige Anleitung zu wohlanständigen Sitten" (Halle, Waisenhaus, 7. Aufl., 1733), wie die früher erwähnte Schrift von Erasmus: de civilitate morum puerilium, sind deß Zeugen. — Von Natur findet sich das Kind zu zwei Fehlern geneigt, deren Gegentheil eben der gesellige Anstand, die Höflichkeit ist. Der eine ist jenes rücksichtslose Dreinfahren, jene Ungeschliffenheit, mit welcher der Knabe zur Thüre hereinrennt, irgend eines Gedankens voll, Niemanden grüßt, an's Abnehmen der Mütze nicht denkt, bei Tische seine Wünsche keinen Augenblick geheim hält — all' das nicht aus bösem Sinne, aus innerlicher Rohheit, sondern weil Niemand ihn kultivirt hat. Das andere Extrem ist die Blödigkeit, die Schüchternheit, die nur dann den Mund aufthut, wenn kein fremdes Gesicht in der Nähe ist, die, auch was etwa freundliche Hände dem Kind anbieten, ihm nicht anzunehmen erlaubt, weil es vor Verlegenheit nicht weiß, wie es die Sache anfassen, was es zum Dank dafür sagen soll. Und wie sehr in diesen Dingen Zucht noth thut, ist daran ersichtlich, daß der Knabe, wenn er in ein anderes Haus gehen und irgend eine Botschaft überbringen soll, die in Bezug auf sein Benehmen ihm mitgegebene mütterliche Instruktion höchst unangenehm findet, so daß auch hier der Gehorsam allein das innere Widerstreben besiegt. — Die Höflichkeitsschule wird nun meist damit angefangen, daß das Kind einen artigen Knix machen lernt, und daß es, auch wo nicht etwa irgend eine Notabilität in's Haus kommt, der zu Ehren solche Produktion etwa nöthig wäre, zum Schauspiel für die entzückten

Augen der Mütter, Tanten, Ammen u. s. w. diese Kunst des Tages oftmals üben muß. Das ist Narrheit, man macht so das Kind zum Affen. Wir meinen vielmehr jene vernünftigen Angewöhnungen, an denen der Mensch hernach so gar nicht schwer trägt, die ihn aus tausend Verlegenheiten retten, wo dem Blöden kein Wort zu Gebote steht. Die ordentliche Haltung des Körpers, das Meiden aller Geberden und Bewegungen, die den Anstand verletzen, die Art des Grüßens, des Dankens für ein Geschenk, für eine Erkundigung, für einen an Vater und Mutter aufgegebenen Gruß, das rasche und bescheidene Entblößen des Hauptes, das Ueberlegen dessen, was man sprechen will, ob es, auch wenn es keine Unwahrheit ist, doch auch keine Plumpheit ist, das ordentliche Warten bei Tische, bis die Reihe an das Kind kommt; ebenso das Stillseyn, während Erwachsene sprechen, — das alles ist Sache einer Gewöhnung, die bei den Mädchen kraft ihres natürlichen feineren Anstandsgefühls unschwer durchzuführen seyn wird, dagegen aus dem entsprechenden Grunde bei Knaben oft noch bis in's Jünglingsalter fortgesetzt werden muß.*) Dieser Angewöhnung steht freilich — außer einem in dieser Hinsicht schlechten Beispiel der Eltern — insbesondere die Eitelkeit derselben im Wege, die sie veranlaßt, selbst in Gegenwart Erwachsener die Kinder mit in's Gespräch zu ziehen, was jene Arroganz hervorbringt, die aus innerem Grunde kein anständiges, bescheidenes Benehmen aufkommen läßt.

III. Die Kunst, die wir ebenfalls unter die weltlichen Elemente zu rechnen haben, und die erst auf ihren höheren Stufen sich als etwas Heiliges, als ein Gottesdienst offenbart, tritt dem Kinde vorerst in den Produkten gegenüber, die theils im Kleinen

*) Das Mittelalter hat dieß nach seiner Weise gethan, indem es den jungen Rittersohn als Pagen an den Hof eines reichen und mächtigen Ritters gab, wo er Courtoisie lernen sollte, eine Kunst, zu welcher selbst Fürstinnen den Edelknaben Anleitung zu geben sich nicht schämten. S. Cramer, Gesch. des Unt. in den Niederlanden, S. 169 f.

zum Schmucke des Hauses gehören und selbst die Form von Spielsachen annehmen, theils aber in öffentlichen Denkmälern, Bauwerken, Grabsteinen, Kirchengemälden existiren. Von Anfang her unterscheidet sie das Kind von anderen, nicht künstlerisch producirten Objekten gar nicht; es kann einen glatten Kieselstein eben so schön finden und bewundern, wie eine Marmorbüste. Allein nicht erst die ästhetische Belehrung über das Schöne, die ohnehin dem Volke nie in abstrakter Weise gegeben werden kann, auch nicht erst die eigene Kunstübung, wiewohl auf diese ein Hauptgewicht zu legen ist, sondern ein von Anfang schon eintretendes Element der Zucht muß nach jener Seite hin die Ausbildung begründen. Das ist, daß der Junge Alles, was den Stempel der Kunst in irgend einem Maaße an sich trägt, zu respektiren gewöhnt wird. Es ist nichts gewöhnlicher, als daß, wo etwa auf Grabsteinen menschliche Figuren zu sehen sind, der Muthwille der Jugend sich daran versucht und vergnügt, ihnen Nasen oder Finger abzuklopfen. Das ist wohl in späterer Zeit dem Thäter als Rohheit, als Bosheit anzurechnen, und leider muß darin dem protestantischen Volke gegenüber der zarten Pietät des katholischen Volkes ein schlechtes Zeugniß gegeben werden. Bei letzterem ist es zwar nicht abstrakte Aesthetik, nicht der Kunstsinn des Gebildeten, was die öffentlich ausgestellten Kunstwerke vor Mißhandlung schützt, sondern es ist die religiöse Weihe, die dieselben an sich tragen; sie sind dem Volke heilig; aber das ist eben ächt volksthümlich, Kunst und Religion in solch enge Beziehung zu einander zu setzen. Nun, dieses Heilighalten im weitern Sinn, diese Scheu vor aller Verletzung, muß auch nach evangelischer Forderung dem Kinde eingeflößt werden von Kleinem auf. Denn jene Rohheit der älteren Kinder und der Erwachsenen ist erst dadurch entstanden, daß das kleine Kind nichts respektiren lernte, daß, wie es selber im Unverstand das Schöne und das Häßliche, das Werthvolle und das Unnütze auf gleiche Weise behandelte, auch die Erzieher, die den Verstand dazu hätten haben

sollen, jenen Unterschied nicht machten. Dem Kinde muß durchaus verboten seyn, es muß das als ein Verbrechen fürchten lernen, irgend etwas Schönes zu ruiniren. So ist auch die Neigung bemerkbar, daß wenn kleine Kinder Musik oder Gesang hören, sie nicht etwa dem lauschen, sondern alsbald, wie die Kanarienvögel, aus vollem Halse nach ihrer Art einstimmen. Dieses Dreinschreien und Ueberschreien ist ganz dieselbe Störungslust gegenüber von etwas Schönem; es darf nicht geduldet werden, das Kind muß stille seyn, auch wenn es noch keine Idee von der wirklichen Schönheit dessen hat, was vor seiner Unvernunft geschützt wird.

Durch dieses Element der Zucht, das für die Erziehung zur Kunstsinnigkeit viel wichtiger ist, als man es dafür ansieht, wird einmal gleichsam ein Gitter hergezogen um die nicht anzutastenden Dinge; und wie damit einem Hauptfeind aller Kunst — dem Muthwillen, der nichts lassen kann, wie es ist, dem ein Kopf mit abgeschlagener Nase weit mehr Spaß macht, als das vollendetste Bildwerk, und ein Geschrei mehr Genuß gewährt, als die reinste Harmonie, — der Weg versperrt ist, daß dieser Muthwille nicht durch die Ausübung wachse und zum Vandalismus werde: so gewinnt der so in eine gewisse Ferne gerückte Gegenstand eben dadurch auch einen Reiz für die Aufmerksamkeit des Kindes. Von Haus aus hat es solche Aufmerksamkeit zuerst nur für das Glänzende; es ist der grelle sinnliche Reiz, der ihm das Urtheil abgewinnt, das sei schön; um die Form kümmert es sich wenig, daher die verrenktesten Figuren, die sich ein Kind selbst zeichnet oder die ihm Jemand macht, ihm keinen Skrupel erregen; sobald es weiß, was das seyn soll, so ist seine Einbildungskraft stark genug, um die Mängel der Zeichnung vollständig zu decken. Wie ihm aber nun der Geschmack im Genusse der Kunst selber beizubringen sei, das gehört in einen späteren Abschnitt, da auch im Gebiete des Schönen das Kind erst Wahrheit zu lernen, diese aus dem Munde des Erziehers anzunehmen hat. Dagegen muß sich die Zucht in ihrer Beziehung auf die ästhetische Bildung auch in der an sich

nicht künstlerischen Umgebung des Kindes thätig zeigen. Sie darf am Kinde und in seiner Nähe nichts Unschönes dulden: wo z. B. die Mutter kein Aergerniß daran nimmt, wenn aus einer geschlossenen Schublade ein Stück Weißzeug, das geordnet darin liegen sollte, heraushängt, daß auf dem Boden eine Jacke liegt, daß das Töchterchen den Hut krumm auf dem Kopfe, die Schürze verkehrt am Leibe hat — da nimmt das Kind noch viel weniger Aergerniß, wird aber auch auf diese Art gegen alles Häßliche abgestumpft; und wie unglaublich weit es in dieser Abstumpfung gebracht werden kann, wie entweder völlige Apathie gegen das Schöne oder eine gleich schlimme Geschmacksverderbniß die Folge ist, davon bietet leider die Wirklichkeit Proben genug dar. Wird aber so an dem Kinde und an seinem Aufenthaltsorte nichts Unschönes geduldet, so muß die Zucht auch darüber wachen, daß ihm nicht unter dem Scheine und mit der Prätention, schön zu seyn, das Häßliche vorgeführt wird. Eine Masse von Bilderbüchern gehört von Rechtswegen auf den codex librorum prohibitorum; und da hierüber nur die Eltern zu erkennen haben, so sollte auch ihre Censur eine desto strengere seyn. Daß der Knabe, wenn er anfängt, schwarze Bilderbögen mit schlechten Wasserfarben zu koloriren, damit nichts Schönes zu Stande bringt, hat, da er doch über die Farben des Kostume's, der Thiere, der Bäume sich besinnen muß, weit weniger zu sagen, als wenn das, was er täglich ansehen soll, ihn an's Schlechte gewöhnt.*) — Die natürliche

*) „Erst seit der zweiten Hälfte des siebzehnten Jahrhunderts, d. h. seit dem Untergang der ächten Malerei, ist das Bilderbuch als pädagogisches Mittel zunächst aus der Miniaturmalerei entstanden. Bis dahin war theils das öffentliche Leben in dem Schmuck der Waffen, Geräthe, Häuser, Kirchen bildreicher, theils waren die Menschen in wanderlustiger Bewegtheit von der unmittelbaren Anschauung ersättigter . . . . . Nicht wenige der Bilderbibeln und Bildergeschichten sind nur Werke der Geldsucht der Autoren wie der Verleger. Es ist empörend, zu sehen, welche Sudeleien den Kindern geboten werden. Bunt genug sehen sie oft aus; allein an Richtigkeit, geschweige an Charakter, sind sie nur zu häufig gänzlich verwahrlost.“ Rosenkranz, Päd. S. 61 f.

Gleichgültigkeit gegen Schönes und Unschönes — denn wenn auch das Kind diesen Gegensatz formell ganz wohl kennt, so wendet es ihn hundertmal verkehrt an — muß auch in Bezug auf die andre, hier allein in Betracht kommende Kunst durch Zucht gebrochen werden, indem der Erzieher von dem sanglustigen Kinde ebenso nichts Unschönes duldet. Unsre Knaben ahmen nichts lieber nach, als das Geschrei von Rekruten, das Gejohle in einer Schenke; nicht das verlangen wir, daß ihnen hofmeisterliche Pedanterie wegen jedes Taktfehlers oder unrichtigen Tons in ihrem Privatgesange einen Verweis geben und ihnen das Singen dadurch entleiden solle, sondern von dem an sich Unschönen ist die Rede, das nicht aus des Kindes Munde kommen soll und durch dessen Verhinderung der Uebung des wirklich Schönen erst muß Raum gemacht werden.

In der Periode, in welcher das Kind Eindrücke von größerer Bedeutung und Dauer in sich aufnehmen kann, ist es unleugbar, wie die Anschauung größerer Kunstwerke und Kunstproduktionen auf die Bildung des Kindes, dann zumal, wenn sich ein Talent kund gibt, einwirkt. Es hat deßhalb die Zucht auch dieß Element in sich aufzunehmen, daß sie solche Anschauung dem Kinde gewährt, aber sie nicht zur alltäglichen, zur bloßen gemeinen Unterhaltung werden läßt. Eine Gemäldegallerie, eine Kunstausstellung — welch eine Fülle von Eindrücken nimmt das Kind daraus mit sich, von denen die Bildung des Geschmacks einen neuen Anlauf nimmt! Und für das musikalisch begabte Kind als Seltenheit einmal eine schöne Oper, — etwa wie Marx vorschlägt,*) „die liebe, alte, ewig junge Zauberflöte," — welch ein leuchtender Punkt

*) In seiner „allgemeinen Musiklehre" S. 361 ff. Mit Recht spricht er sich gegen das Störende, Ohrzerrüttende moderner Janitscharenmusik aus; wenn er aber auch gegen das Anhören des Trommelns aus pädagogischen Gründen sich äußert, so halte ich dieß nicht für richtig, da im Trommeln die Macht des Rhythmus, auch ohne alle Melodie, in einer auch für das musikalische Ohr — wenn es anders nicht verweichlicht ist — anziehenden Weise sich offenbart.

ist dieß in dem jungen Leben! Man wird mir nicht entgegenhalten wollen, daß ich, da mir in Francke das Urbild evangelischer Pädagogik vorschwebe, von Theater und Opern nichts in die Erziehung aufnehmen sollte, vielmehr die Zucht all das fern halten müsse. Ich halte es für schlimm genug, wenn die Kinder in einer Residenz an derlei Dinge wie an's tägliche Brod gewöhnt werden; das gibt entweder jene Menschen von leeren Köpfen und leeren Herzen, die über dem Gaukelspiel auf der Bühne den Ernst des Lebens verlieren, und die pflichtlich auch in das schlechteste Lustspiel gehen zu müssen meinen, oder jene blasirten Menschen, in denen, auch wenn die Akkorde einer Mozart'schen Musik erschallen, kein Tropfen Blutes schneller circulirt, für die nichts Schönes mehr einen Reiz hat. Darein eben setze ich nun die Aufgabe der Zucht in diesem Punkte, dem Kinde das wahrhaft Schöne zu gewähren, aber es in solchem Genusse knapp zu halten; wie denn schon die Beschaffenheit unserer Theater, die Elendigkeit der auch so manche deutsche Bühne beherrschenden welschen Opern und die leidige Zweideutigkeit der Fabel im Libretto klassischer Musikwerke die strengste Auswahl nöthig macht. Für Konzerte, für große Oratorien ist das Kind erst in späterer Periode recht empfänglich; hier aber halte ich es für ein Stück der Zucht, von dem Kinde, auch wenn ihm das volle Verständniß einer Beethoven'schen Symphonie, eines Händel'schen Oratoriums noch nicht aufgegangen ist, doch zu verlangen, daß es dann und wann etwas der Art nicht nur höre, sondern, so weit seine Kraft reicht, eine oder die andere Numer selbst lerne. Zur ernsten, höheren Musik kommt man nur durch eine Zucht, die man gegen das eigene Ich übt, dessen sinnliches Element immer lieber das Leichte oder das Eitle auch in der Kunst aufsucht; jener Zucht gegen sich selbst muß aber die elterliche Zucht vorarbeiten.*)

*) Vgl. den trefflichen Aufsatz von Riehl über musikalische Erziehung, in der deutschen Vierteljahrschrift 1853, IV. S. 154 ff., worin namentlich die Sätze uns aus der Seele geschrieben sind, daß man es doch ja nicht auf's

IV. Endlich tritt dem Kinde die Welt in der Natur entgegen, und es muß die christliche Zucht auch dieß Verhältniß ordnen und heiligen. — Die Beziehung, in welcher das Kind zur Natur steht, ist eine sehr nahe und ursprüngliche. Alles in derselben ist ihm ein Wunder, alles hat Werth und Bedeutung. Jede Jahreszeit ist dem Kinde willkommen, denn der Winter mit seinem Schnee bringt ihm nicht weniger Freude, als der Frühling und Sommer; jede Jahreszeit hat ihre eigenen Spiele, womit die Kinderwelt sie feiert. Jede Blume des Feldes lockt das Kind vom Wege ab; und wenn Christoph Schmid in seinen „Blüthen" das Knäblein nach einer Wasserrose in den See hineingehen und darin ertrinken läßt, so ist damit nicht die Strafe des Ungehorsams nur, sondern auch die unwiderstehliche Anziehungskraft der Blume für das kindliche Herz dargestellt. Ein Wasserfall, oder auch nur ein höchst prosaischer Bach, das Wasser in einem Graben, in einer Gosse — welch einen Reiz birgt das alles für das Kind, das entweder still hineinschauen, oder Steine hineinwerfen, oder Dämme und Mühlen anlegen oder mitten hineintappen muß, gezogen von der unwiderstehlichen Naturmacht. Und vollends was lebt in der Natur, das alles ist dem Kinde von höchstem Interesse. Die Thierwelt vom Größten bis zum Kleinsten zieht alle Kinder an; selbst das Alltäglichste, ein Hund, ein Sperling, eine Kuh, ein Esel — wenn

---

Virtuosenthum anlegen möge, dafür vielmehr unsre Jugend an den „strengen, ernsten, den Geist stählenden und die musikalische Fassungskraft zur wirklichen Arbeit herausfordernden" Werken der älteren Meister geübt werden sollte. Daß auch der musikalische Unterricht in einer Weise betrieben werden kann, wodurch er mit der sittlichen Bildung genau zusammenhängt, daß und wie er also zu einem Momente der Erziehung zu machen ist, das speziell auszuführen würde hier zu weit in Einzelnes und Technisches einzugehen nöthigen; es werde blos angedeutet, daß hiezu 1) überhaupt eine Gewöhnung des Kindes an die ernste Seite der Musik, ein Nähren des jugendlichen Geistes mit klassischen Produkten, und 2) insbesondere die Weckung geschichtlichen Sinnes auch in der Kunst gehört, so daß der Zögling persönliches Interesse für die Meister gewinnt, deren Werke er einübt; daß er ihren Charakter studirt und so jene Pietät sich in ihm erzeugt, die das schönste Band zwischen Kunst und Sittlichkeit ist.

solch ein Thier dem Kinde nahe kommt, wie klopft ihm das Herz vor Freude; wie andächtig und bewundernd steht das Kind davor! Es wird zwar nicht jedem Jungen die Natur so ganz zu lauter Poesie, wie Bogumil Goltz in seinem Buch der Kindheit S. 40 und S. 93 seinen eigenen Jugendverkehr mit derselben schildert: aber doch lebt jedes Kind wesentlich mit der Natur; die Ankunft der Störche ist allen ein Fest, der Besitz eines Eichhorns für jedes ein Schatz von unermeßlichem Werth. Sonach dürfte die Erziehung nur zusehen, nur Raum schaffen, und die Liebe zur Natur wirkte von selbst im Kinde. Aber hier ist abermals einer der Punkte, wo Jedem klar werden muß, daß, was auch im Kinde von Haus aus Gutes und Richtiges sich regt, alsbald den finstern Mächten verfällt, wenn nicht die Zucht der Liebe ihm erst Wege bahnt und es rettet. Ist nicht allgemein die Wahrnehmung, wie trotz allem Obigen die Jugend doch oft das Größte und Herrlichste in der Natur ganz übersieht und sich mit Bagatellen abgibt? ja, daß sie für die schönste Umgebung oft so stumpf ist — und noch mehr, daß sich der leblosen Natur gegenüber eine Zerstörungslust, der lebendigen gegenüber eine Grausamkeit in der Jugend zeigt, die zu jenem jugendlichen Naturleben, jener Vergötterung eines gefangenen Vogels schlecht genug stimmt? — Der unschuldigste unter diesen Mängeln ist noch der, daß die Kinder für eine große, schöne Naturansicht beinahe keinen Sinn haben. Verschiedene Pädagogen wissen davon zu erzählen,*) wie sie über solche Unempfänglichkeit ihrer Zöglinge sich geärgert; Steffens, wenn ich nicht irre, erzählt auch irgendwo, daß er sich einst beim Aufgang der Sonne bemüht habe, entzückt zu seyn gleich der erwachsenen Gesellschaft, aber in Wahrheit eigentlich nur empfunden habe, daß ihn friere. Dieß läßt sich einmal daraus erklären, daß die Natur in ihrer Größe eine stille, ruhige Betrachtung fordert, des Kindes Lebhaftigkeit aber verlangt darnach, etwas mit seinem Gegenstande

*) Bormann, Vorträge S. 114. Dieffenbach, in der Darmstädter allg. Schulzeitung 1846, Nr. 8.

anfangen zu können, oder wenigstens Leben und Bewegung in ihm zu sehen; daher ist die schönste Landschaft, weil sie ruht, dem Kinde minder interessant, als ein Frosch, der vor ihm seine Sprünge macht. Außerdem aber ist es, wie Bormann in der vorhin citirten Stelle bemerkt, das Kleine, oder wie noch richtiger zu sagen wäre, das Einzelne, was sich mit Einem Blicke fassen läßt, was des Kindes Auge fesselt; ein Panorama, das den reifen Menschen entzückt, ist für das Auge des Kindes noch zu groß, es kann dasselbe noch nicht umspannen.*) So weit hat die Zucht nicht einzuschreiten, die Fähigkeit, die Natur im Großen zu genießen, kann erst allmählig sich entwickeln, und zwar nicht dadurch, daß man das Kind alle Tage zu solchen Szenen führt, sonst wären nicht unsre Bauern, die täglich mit der Natur verkehren, am meisten gegen ihre Schönheit abgestumpft; es muß vielmehr zum höheren Genusse erst durch die eigene Kunstübung geführt werden (wer zeichnet, sieht eine Gegend ganz anders an, als der dieser Kunst Fremde), oder aber, was bei einem Theile unseres Volkes sichtbar genug ist, es wird eine tiefere religiöse Bildung jenen Zweck mit erreichen, indem derjenige, der überall den Finger Gottes erkennt, der in den Psalmen der Schrift, in den Lobgesängen der Kirche (z. B. Paul Gerhards Sommerlied) daheim ist, auch das Schöne in der Natur findet. Gestehen doch selber unsre Bauern, daß ihre Felder und Wälder ihnen am Sonntage viel schöner vorkommen; natürlich, denn ihr Blick ist am Ruhetag, am Tag des Herrn ein anderer, als wenn sie am Werktage Dünger auf den Acker führen. — Aber weniger unschuldig, als jener Mangel an Schönheitssinn, ist die Neigung, verderbend in die Natur einzugreifen. Die schönste Blume, die an ihrem Orte prangt, muß abgerissen seyn, und kaum hat sich das Kind in ihrem Besitze reich gedünkt, so zerpflückt es sie. Das junge Bäumchen am Wege ist nicht sicher davor, daß

*) Ein Regenbogen entzückt wohl jedes Kind; aber da ist es der rasch entstehende und bald wieder vergehende Schimmer, es ist die wundersame Farbenpracht, die auch dem Kinde einleuchtet.

der Knabe seine Kraft daran versucht; und bei den meisten ist es erst der Eigennutz eines späteren Alters, der sie durch Kenntniß des Werthes solcher Dinge von solcher Rohheit zurückhält. Hier ist also der Punkt, wo die Erziehung nicht zusehen und einen besseren Sinn von der Zukunft, von der christlichen Gesamtbildung eines Menschen erwarten darf, wie dieß vorhin der Fall war; hier muß die Zucht eingreifen. Wie wir oben vom Kunstwerk sagten, es müsse durch die Zucht vor allen Dingen dem Kinde Respekt davor eingeflößt werden, daß es dasselbe als etwas Unantastbares, Heiliges ansehe: so muß das Kind auch lernen, die Natur als etwas zu betrachten, womit es wohl umgehen, woran es sich erfreuen, aber sich nicht vergreifen darf. Insbesondere gilt das nun in Bezug auf die Thierwelt. Ich rechne es dem Knaben noch nicht als Bosheit und als Beweis künftiger Grausamkeit an, wenn er mit hocherregter Aufmerksamkeit dem Schlachten eines Ochsen, eines Schweines zusieht; von Schmerz und Tod hat er, je jünger er ist, noch keine Vorstellung; die Uebermacht der Menschenhand über die Thierwelt, die ja von Gott geordnet ist, die siegende Menschenkraft der ihrer Masse nach sogar weit größeren Thierkraft gegenüber, so wie das Geheimnißvolle des Hinsterbens, das Wundersame des Innern in einem zuvor lebendigen Leibe — das alles zieht auch ohne sündige Beimischung an sich schon den Knaben an, während dem Mädchen das Gewaltsame, das Unschöne, was in einem Schlachthause vorgeht, eher abstoßend vorkommt; und wenn E. M. Arndt (Fragm. I. 127.) davor die Kinder geschützt wissen will, daß „man das junge Wesen, das noch vom Tode keine Ahnung habe, zur Mürbemachung zwischen die beichtenden Kniee nehme und die Vermahnungen zur Weinerlichkeit beginnen," wodurch man es zwar „bis zu einer convulsivischen Sympathie mit jedem Quark, bis zu einem Wasserthränenleben bringen könne," aber als Resultat der Erziehung nicht Männer erziele, nicht „Säulen, um die künftigen Zeiten zu tragen', sondern ungesunde Phantasten, thatenlose Träumer und Grübler, triefende Oelkrüge

im Mondschein der Empfindelei“ — so ist darin gewiß eine Wahrheit ausgesprochen; es gibt ja auch eine Sympathie für die Geschöpfe, die zwar kein Blut sehen kann, dagegen kein Bedenken trägt, alle Tage Ochsenfleisch oder Kälberbraten zu verspeisen, wiewohl das ohne Blutvergießen nicht möglich wäre, — eine Weichheit der Empfindung, die in Bezug auf das selbsteigene Blut und Leben zur unmännlichen, ja unchristlichen Weichlichkeit wird. Aber etwas Anderes, als die objektive Betrachtung des Thierlebens, das keinen weiteren Zweck hat, als der mit seinem Tode sich erfüllt, das aber eben darum auch innerhalb der ihm gesteckten engen Gränzen desto mehr in seinem Werthe und Rechte geachtet seyn soll — etwas Anderes ist jene grausame Lust an der Ueberwältigung des Thieres, an seinem Schmerz und ruhmlosen Untergang. Dieser Zug in eines Kindes Sinn ist sehr wohl zu unterscheiden von dem, was wir als natürliche Gefühllosigkeit, noch nicht aber als Charakterfehler, als Sünde ansehen dürfen. Letzterer hängt meist mit Lüsternheit auch in Bezug auf Genüsse des Gaumens und noch mehr in geschlechtlicher Beziehung zusammen; die grausamsten Tyrannen, die blutgierigsten Verbrecher, die sich an Thieren zu Menschenquälern bildeten, waren immer auch Wollüstlinge, wie denn für diesen das mißbrauchte menschliche Objekt nicht mehr ein Gegenstand der Liebe ist, sondern auch die Ausübung der Wollust ein momentanes Verzehren der mißbrauchten Person wird. Aber der Uebergang von einem zum andern ist so fein, so unmerklich, daß die größte Wachsamkeit dazu gehört, um am rechten Orte einzugreifen. Vorerst ist sicher, daß Belehrungen zunächst fruchtlos sind; ein Verschen, wie das bekannte: „Quäle nie ein Thier zum Scherz, denn es fühlt wie du den Schmerz,“ wird zwar mit Leichtigkeit gelernt, hat aber noch schwerlich einen Jungen abgehalten, einer Fliege den Kopf oder die Flügel abzureißen. Auch Phantasien, wie sie Jean Paul (III. § 120.) dem Kinde zu eigen machen will — z. B. „der arme Hund sei ein alter haariger Mann, der Mund geschwärzt und lang gereckt, die

Ohren hinaufgezerrt, an den zottigen Vorderarmen lange zugespitzte Nägel" u. s. w. — werden dem muntern Knaben wohl Spaß machen, aber ihn darum nicht abhalten, diesen haarigen alten Mann ohne alle Phantasie schlechtweg als Hund zu behandeln. Es ist vielmehr die Zucht, die vor allem dem Kinde nicht zuläßt, dasjenige zu sehen, was in ihm die Lust erwecken könnte, nun ebenso zu verfahren. Freilich müßte, wenn dieß durchgeführt werden wollte, das Kind hinter dem Ofen sitzen bleiben, denn der Blick auf die Gasse, ein Gang durch Stadt und Land führt ihm leider überall Scenen der Rohheit vor's Auge. Daß die Mezger auf offener Gasse ihre Kälber abstechen, das kann nicht die Erziehung, sondern nur die Polizei verhindern; daß die Fuhrleute ihre armen Pferde mißhandeln, ist ebenfalls eine der öffentlichen Pädagogie anheimfallende Rohheit; und wenn unsre modernen Gesetzgeber in den Ständekammern sich gegen alle gesetzlichen Beschränkungen und Schärfungen mit der Ausrede wehren, daß eine humanere Volkssitte nicht durch Gesetze und Polizei, sondern durch bessere Erziehung von unten auf herbeigeführt werden müsse, so ist das die wohlbekannte pädagogische Unvernunft, die, auf abstrakte Vorstellungen von Menschenwürde sich stützend, beharrlich nicht einsieht, daß zuallererst durch Zucht die Uebung des Bösen gehindert werden muß, ehe der bessere Geist im einzelnen Menschen, wie im Volke Raum gewinnen kann. So lange in Hinsicht der thierquälerischen Rohheit noch alle Scheußlichkeiten öffentlich vor den Augen des Volks und der Jugend vorgehen, ist die Stimme des Erziehers viel schwächer als diese täglichen Eindrücke, die das Leben im Kindesauge zurückläßt. Und was konnte etwa der Erzieher ausrichten in jenen Zeiten, da das Volk zu den Hetzjagden der Großen selber gehetzt wurde? da es das bübische Hinschlachten einer Masse von Wild nicht nur ansehen, sondern selber dazu Dienste leisten mußte? Gott sei Dank, daß solche Scenen schon weit hinter unsrer Erinnerung liegen! Oder was werden Ermahnungen fruchten in Ländern, wie Spanien, wo zur Schande des

menschlichen Herzens die Stiergefechte noch fortwährend das Volk zur Blutgier reizen, wo tapfere, edle Thiere nicht etwa in ehrlichem Kampfe ritterlich fallen, sondern vielfältig, nachdem man sie wehrlos gemacht, von Banditen mit Stiletstichen zu Tode gemartert werden, wie einst im alten Rom die Spiele, womit die Kaiser das Volk seine Knechtschaft vergessen machten, den rohesten Kannibalismus unter dem Volke pflegten? — Der einzelne christliche Erzieher kann da nur sein Kind ferne halten, damit ihm die Natur so wenig als möglich in dieser ihrer Mißhandlung durch menschliche Bosheit unter die Augen komme, und dadurch die natürliche Freude an allem Lebenden ungestört fortwirken könne. Aber man glaube nicht, daß blos solcher Anblick das Kind zur Thierquälerei reize. Derselbe Knabe, der vielleicht sogar höchlich entrüstet wird, wenn er einen Fuhrmann seine Pferde mißhandeln sieht, kann, wenn ihm ein Maikäfer zur Beute wird, Grausamkeit an diesem üben; und Kinder, denen sonst keine Rohheit anklebt, können über solchen Sünden betroffen werden, in denen sich auch bei ihnen des Herzens Härte, der alles zerstörende Egoismus kund gibt. Selbst in unbeachteten Kleinigkeiten (z. B. wie ein kleiner Junge mit seiner kleinen Peitsche auf seine hölzernen Pferde hineinschlägt) kann sich die Spur desselben verrathen (daher man es überhaupt schon als Fehler bezeichnen wollte, daß das erste Spielzeug unserer Knaben die Peitsche sei, vgl. deutsche Vierteljahrschrift, 1851, IV. S. 63.). Da gibt's nicht künstliche Mittel, sondern die einfache Zucht: du darfst nicht. Diese Zucht hat der göttliche Erzieher am Volk Israel geübt mit den schönen Geboten, die das Thier schützen vor des Menschen Willkür, obgleich es als Opfer für ihn sein Leben lassen muß (2 Mos. 23, 5. 5 Mos. 22, 10. u. a. m.); der christliche Erzieher muß durch sie es dem Kinde eingewöhnen, daß es mit Gottes Creatur nicht schalten und walten darf nach Gutdünken. Jean Paul sagt: „Das Kind lerne alles thierische Leben heilig halten; man gebe ihm das Herz eines Hindu, statt des Herzens eines kartesischen Philosophen.“ Beim Hindu hat das

freilich seinen guten Grund in dem Aberglauben, den seine Religion ihm einflößt; daher denn auch seine Pietät gegen die Thiere bis in's Lächerliche geht;*) aber das Heiligachten, d. h. die Scheu vor Verletzung und Antastung muß auch das Christenkind mit dem Hindu theilen; an keinem edlen Gefühle soll es hinter einem Heiden zurückstehen. In Rom werden am 18. Januar alljährlich die Thiere in Masse zur Kirche des heiligen Antonius von Padua gebracht (der bekanntlich selbst unter den Fischen missionirte), damit sie dort vom Priester gesegnet werden, indem er sie mit Weihwasser besprengt. Von den Rossen des päpstlichen Marstalls an bis zum Esel des ärmsten Treibers erscheint alles, was vier Füße hat, um den Segen zu empfangen. Auch das ist, katholisch und symbolisch betrachtet, ganz schön; aber ein Augenzeuge**) bemerkt dazu: „Ich schied von dem wunderlichen Schauspiel mit dem Wunsche, die Kirche möchte auch, da sie diese Geschöpfe benedeien läßt, der schändlichen Thierquälerei entgegentreten, der man in Italien aller Orten begegnet.“ Die evangelische Kirche hat solcher Ceremonien keine; aber wenn der Hausvater für's erste dem Kinde nie gestattet, ein Thier zu mißhandeln, und, wenn es geschehen, ihm solchen Frevel nie hingehen läßt: dann ist durch solche Zucht der Boden gelegt, auf dem die Einwirkung durch's Wort jenes Heiligachten zum bewußten Lebensgrundsatz erheben kann. Dieß gehört in das Gebiet derjenigen Zucht, die die Wahrheit auf den Zögling selbstständig ausübt, daher wir den Gegenstand für jetzt verlassen.

---

*) Es besteht (s. z. B. Grube, geographische Charakterbilder II. S. 114) in Surate ein Hospital für kranke Thiere; das ist nun ein ganz schöner Gedanke, aber daß in demselben ein Appartement für Flöhe, Wanzen und Läuse besteht, und arme Leute eigens dazu gedungen werden, um sich diesen Insekten zu deren Erhaltung Preis zu geben, das setzt an die Stelle der europäischen Thierquälerei eine indische Menschenquälerei, die noch entwürdigender ist.

**) Allgem. Zeit. 1852. 29. Jan. Beilage.

4. Der Zögling im Verhältniß zu sich selbst.

Dies ist der Punkt, an welchem die Zucht, die von dem Erzieher geübt wird, in Selbsterziehung, in Freiheit sich umwandelt; allein die erziehende Einwirkung muß auch an diesem Punkte vorausgehen und den Grund legen; denn auch zu sich selber stellt sich in keinem Kinde das richtige Verhältniß von selbst her, zur innern Harmonie mit sich, zur persönlichen Kraft und Würde gelangt es nur durch die nämliche Erneuerung, die durch Ueberwindung des Eigenwillens einen rechtschaffenen eigenen Willen, einen christlich-geheiligten Charakter möglich macht. Es muß aber in dieser Hinsicht das Kind dreierlei lernen: Erstens muß es überhaupt bei sich selber seyn im Gegensatz zum Leichtsinn, zur Ausgelassenheit. Zweitens muß es lernen etwas auf sich halten, es muß ein Ehrgefühl gewinnen, das eben so sehr als Scheu vor jeder Schande, wie als Scheu vor jeder Schamlosigkeit wirksam ist. Drittens muß der Wille sich festigen, so zwar, daß er ebenso stark ist gegen das eigene Fleisch, wie gegen äußere Gefahr.

1. Der Leichtsinn, dieses Uebel, das bei manchen Kindern aller pädagogischen Maßregeln spottet — das ja selbst in reiferen Jahren oft durch die schwersten Züchtigungen Gottes nicht zu tilgen ist — besteht bei dem Kinde darin, daß es keinen Augenblick bei sich selber ist, sondern, statt in seinem Bewußtseyn stets einen klaren, festen Mittelpunkt und einen Moderator zu behalten, mit Sinnen und Gedanken gänzlich im Genusse des Momentes aufgeht. Darum übersieht und vergißt der Leichtsinn alles, was das klare, besonnene Bewußtseyn noch neben dem augenblicklichen Reize beachtet; daher ein Kind, das diesen Fehler an sich hat, alle Augenblicke etwas zerbricht, etwas zerreißt, einen Auftrag, ein aufgegebenes Pensum total vergißt. Herbart hat darüber sehr richtig geurtheilt: „Der Leichtsinn ist ein Uebel, das keine radikale Heilung zuläßt, wenn er gleich in späteren Jahren, vielfach gewarnt und gegen äußere Reize abgestumpft, unsichtbar wird. Desto nöthiger

ist hier die haltende Zucht, damit die Folgen des Uebels vermieden oder doch gemindert werden.*) Denn fängt der Leichtsinn erst an, sich in seinem Treiben zu gefallen, so sträubt er sich gegen Ordnung und Fleiß und sinnt auf Mittel, um Freiheit für ein regelloses Leben zu gewinnen. Hier muß die Zucht zuvorkommen; seinem Schwanken und Schweifen muß sie eine äußerliche Festigkeit und Gleichförmigkeit leihen, die sie in ihm (innerlich) entweder gar nicht oder doch nicht gleich hervorbringen kann.“ (Herbarts pädagogische Vorlesungen, S. 135. §. 164). Es muß also, so weit überhaupt der Mangel an Ernst gedeckt werden kann, die Sphäre der Freiheit des Kindes in so fern desto mehr beschränkt werden, als es schlechterdings genöthigt wird, mit Sinnen und Gedanken bei dem zu bleiben, was jetzt geschehen soll; Beneke will ihm zu diesem Zweck z. B. solche Arbeiten aufgetragen wissen, die nothwendig Vorsicht erfordern; die unnachsichtliche Rüge und Strafe muß der Lustigkeit des Leichtsinns, weil sie nicht Maaß hält, zum Gegengewicht dienen und mit doppelter Wachsamkeit muß es von Gelegenheiten, von Kameradschaften, die jenes Außer-sich-seyn nähren können, ferne gehalten werden. Solche Kinder, wie sie den Erzieher am meisten ermüden, so sind sie auch wegen der engern Clausur, die für sie den mangelnden eigenen Ernst repräsentiren muß, im Grunde zu bedauern; aber das Mitleid ist in so fern nicht wohl angebracht, als gerade der Leichtsinn alles wieder leicht nimmt,**) was freilich auch jene ernsten Maßregeln bei höheren Graden habituellen Leichtsinns vergeblich macht. Bormann sagt in seinen Vorträgen (S. 190): „Es gibt keine Kinder,

*) Beneke scheint das Gegentheil zu verlangen, wenn er (I. S. 276) das Kind die aus dem Leichtsinn entspringenden Nachtheile erfahren, fühlbar erfahren lassen will. („Schlingt es die heißen Speisen unvorsichtig nieder, so lege man ihm dieselben nicht abgekühlt, sondern gerade recht heiß vor 2c.“) — Allein der Widerspruch ist nur scheinbar; denn auch Herbart redet nicht von den augenblicklichen Folgen des Leichtsinns, sondern von den weitergehenden, sich in's Ganze des Lebens erstreckenden Wirkungen.

**) Vrgl. die so eben genannte Schilderung des Leichtsinns an dem Beispiele des berüchtigten Dr. Bahrdt, bei Beneke I. 275.

die so viel ermahnt, gewarnt, gescholten werden, als gerade diese. Das Schlimmste aber ist, daß all jene mahnenden und scheltenden Worte in den Wind gesprochen sind, und diese Wahrnehmung kann oft die Mütter fast in Verzweiflung bringen. Das ist aber nicht nothwendig, auch nicht das Beste, was hier geschehen kann. Der Ausgelassenheit der Zöglinge gegenüber thut dem Erzieher eine recht ruhige Betrachtung der Dinge noth. Ich meine diese: Alles in der Welt kann nur um einen gewissen Preis erworben und gewonnen werden. Bei ausgelassenen Kindern ist der Preis, um welchen sie klug werden, oft ein blutender Kopf, eine verletzte Hand. Das muß drangegeben werden, wenn geholfen werden soll, da Worte hier nicht helfen.“ Dieß ist (s. auch die vorletzte Note) vollkommen richtig, und durch das, was wir vorhin von engerer Begränzung der Freiheitssphäre des leichtsinnigen Kindes sagten, nicht ausgeschlossen; denn jenes Anhalten zu einem ernsten Geschäfte ist etwas anderes, als das ängstliche Verhüten jedes kleinen Unfalls, oder als das Zetergeschrei, das darüber erhoben wird, als wäre dem Kinde damit vom Schicksal das schwerste Unrecht angethan, statt daß das völlig ruhige Verhalten des Erziehers dabei (das freilich nicht den Schein einer Schadenfreude annehmen darf, wenn es nicht entgegengesetzt wirken soll) den Zögling fühlen läßt, wie nur sein eigener Leichtsinn ihn in's Unglück gebracht. Wenn freilich Bormann a. a. O. beifügt: „Das Leben heilt am besten die Unart, von der wir reden. Es hat tausend und aber tausend Gewalten, mit denen es später, wenn es mit seinem Ernst an den Zögling herandrängt, seine Ausgelassenheit bändigt. Und dann: wissen wir denn, welche Lebensaufgaben in reiferen Jahren unser Zögling zu lösen haben wird? Können es nicht solche seyn, bei denen er des Muthes am allermeisten bedarf, um sie zu lösen? Kann er nicht in Verhältnisse kommen, deren Drang oder deren Verwicklung ihn niederwerfen müßte, wenn er nicht mit heitrem, freudigem Sinne inmitten derselben die Besonnenheit bewahrt, die allein hindurchhelfen kann?“ — so ist zwar richtig, daß nicht selten

das Leben mit seinem überwältigenden Ernste jenen Leichtsinn auf dasjenige Maaß zurückführt, das dann nicht mehr Leichtsinn, sondern eine glückliche Heiterkeit genannt werden kann, die sich in alles zu finden, an allem etwas Befriedigendes zu entdecken und sich über das, was andere Gemüther niederdrückt, mit Humor wegzuschwingen weiß; und die Erfahrung zeigt uns allerdings oft genug Menschen, die, weil ihnen viel auferlegt ist, diese Kunst, diese unverwüstliche Heiterkeit sehr nöthig haben. Aber der Leichtsinn als solcher ist nie eine Gabe oder Kunst, sondern ein Uebel, und darum wird jene Besonnenheit, von der Bormann spricht, und die das direkte Gegentheil des Leichtsinns ist, auch demjenigen, der als Junge stark zu letzterem geneigt war, nur dann in der Schule des Lebens zu eigen werden, wenn der Leichtsinn seiner Jugend stets auf die eiserne Schranke des elterlichen Willens, der häuslichen Ordnung, der unnachsichtlich geforderten Arbeit gestoßen war und daran so weit gebrochen worden ist, daß nur das Wohlthätige einer heitern Grundstimmung übrig bleibt, das den christlichen Ernst vor sauertöpfischem Wesen, die christliche Besonnenheit vor muthloser, jedem Entschlusse, jedem Wagnisse scheu ausweichender Bedächtigkeit bewahrt.

2. Eigenthümlich verbunden sind im Kindesalter zwei Momente christlicher Sittlichkeit, die beim reifen Menschen sich getrennt darstellen: das Ehrgefühl und die Schamhaftigkeit. Bekanntlich kann im Erwachsenen das erste von beiden sehr entwickelt seyn, während das andere beinahe fehlt; im Kinde aber muß beides noch als eines betrachtet und behandelt werden, denn der Geschlechtstrieb soll in dieser ersten Periode gar nicht als Trieb im Kindesleben sich regen oder äußern, sondern was auf ihn Bezug hat, ist nur erst eine Spezies derjenigen Achtung vor sich selbst, die das Kind haben soll, und deren geschlechtliche Seite zwar in einzelnen Symptomen aus der Hülle hervorbricht, aber schlechthin nicht als ein besonderes Element des Lebens dem Kinde zum Bewußtseyn kommen darf.

a. Das Ehrgefühl zeigt sich im Kinde früh schon in der Furcht verlacht zu werden; eine Furcht, die bei manchen so weit geht, daß sie alles irgend Auffallende (z. B. ein neues Kleidungsstück) blos deßwegen höchst ungern anlegen, weil das Neue an ihrer kleinen Person die Kameraden zur Aufmerksamkeit und zu irgend einem Spotte reizt. Nun muß freilich in dieser Hinsicht die Zucht das Kindische darin niederhalten, indem sie das Kind solch thörichte Furcht vor thörichtem, nichtsbedeutendem Urtheil überwinden lehrt, weil es ihr nicht nachgeben darf; ebenso dadurch, daß sie der Empfindlichkeit, die sich bei jedem Worte beleidigt glaubt und in den Schmollwinkel sitzt, schlechterdings kein Recht einräumt, sondern das Kind seine Ehre gerade darin finden lehrt, etwas ertragen, vergessen, darüber hinwegsehen zu können; und drittens darin, daß der Eitelkeit, die im absichtlichen Auffallen, im Herausfordern fremder Aufmerksamkeit sich kund gibt, keine Nahrung gegeben, also insbesondere die Kleidung des Kindes stets einfach, mehr reinlich als elegant, mehr dauerhaft als in die Augen fallend gehalten wird. Allein fern von beiden Fehlern ist derjenige Sinn, der auch das Kind bestimmt, seine eigene Würde zu wahren und alles Schande Bringende zu meiden. Dieser ehrenhafte Sinn muß sich aus jenen beiden kindischen Formen des Ehrgefühls erst losringen und herausbilden; und die Zucht hilft dazu, indem sie an des Kindes Ehrgefühl appellirt, sei es, um erst von einer Handlung es abzuhalten, sei es, um dasselbe zu strafen. Solches Appelliren knüpft sich an einzelne Gelegenheiten; aber im Einklange damit muß der ganze Ton im Hause stehen (z. B. die Art, wie Menschen und Dinge beurtheilt werden), wodurch das Kind von früh schon die Anschauung, das Gefühl gewinnt, wie es etwas so Arges sei, sich durch irgend welche Gemeinheit zu verunreinigen.*) „Pfui, schäme dich!“ Das ist

*) Vrgl. Perthes Leben, I. S. 18: „Die innere Scheu vor allem Unreinen und Gemeinen, die Oheim und Tante in ihm von frühesten Kindesjahren an geweckt und gepflegt hatte, war eine große Mitgabe für sein ganzes Leben und dankbar erkannte er es schon als Lehrjunge an.“

eine Ansprache, die nur bei schon gänzlich verdorbenen, ehrlos gewordenen Jungen ihre Wirkung verfehlt. Allein es fragt sich: worauf basirt sich beim Kinde das Ehrgefühl? wie entsteht es überhaupt in demselben? Es kann ja dieß Gefühl nur dann wahrhaft vorhanden seyn, wenn es an irgend einer Realität, die der Person eigen ist und ihr Werth gibt, seinen Halt findet. Ein Volk kann ja auch nur dann ein wahres Selbstgefühl haben, wenn ihm irgend eine Achtung gebietende Realität — insbesondere die Macht — zu eigen ist; fehlt letztere, so ist entweder jenes Selbstgefühl nicht da, oder es ist lächerliche Eitelkeit. Der Mann nun, auch wenn keine äußere Bevorzugung durch Intelligenz, Autorität, Rang und Macht ihm zu Theil geworden ist, kann schon als Mann solche Achtung ansprechen, als Mann sich fühlen; was hat aber das Kind dergleichen aufzuweisen? Hat es nur darum Selbstgefühl, weil sein Vater eine bedeutende Stellung einnimmt (und die nimmt im Dorfe der Pfarrer, der Schulmeister, der Schulze, der reiche Bauer nicht minder ein, als in der Residenz der Minister oder Prälat): so ist das Eitelkeit, die ihm, wenn das Haus sie thörichter Weise nähren würde, durch die Schule und die in derselben geltende Gleichheit vor dem Gesetz müßte nach Kräften ausgetrieben werden; und bloß in der Weise ist dieses Motiv pädagogisch wirksam und richtig, daß jede unrechte Handlung dem Kinde desto mehr zu Schande gerechnet wird, weil es der Stellung des Vaters desto größere Selbstüberwindung schuldig gewesen wäre. Aehnlich verhält es sich in dem Falle, wenn der Vater zur Celebrität gelangt ist. Das Sprüchwort: „Große Väter, kleine Söhne" wird dadurch nicht Lügen gestraft, daß man das Kind stolz macht auf den Namen des Vaters; aber negativ muß auch dieß wirken, daß sich das Kind um des Vaters willen desto mehr alles Entehrenden schämt. In so weit ist auch die Einprägung eines Familiengeistes der sittlichen Lauterkeit, der christlichen Demuth nicht entgegen; läßt sich — wie das nicht blos in vornehmen Häusern, sondern (und vielleicht in noch größerer Zahl)

in rechtschaffenen Bürgerfamilien gar nicht selten ist — ein junger Sprößling durch das Bewußtseyn, einer alten, ehrenhaften Familie anzugehören, davon abhalten, daß er diesen Ehrennamen in seiner Person befleckt, so kann man dieses sittlichen Hebels sich nur freuen; je mehr Pietät darin liegt und je weniger Werth auf den bloßen Namen im Gegensatze zum eigenen sittlichen Gehalt gelegt, je mehr jener Name als heilige, zur Rechtschaffenheit verpflichtende Erinnerung angesehen wird und dem eigenen Wandel zum Vorbilde dient: um so mehr steht dieses Motiv mit den reinsten christlichen Lebensgrundsätzen im Einklang. — Solches Motiv des Ehrgefühls trifft aber bei der großen Masse aus nahe liegenden Gründen gar nicht zu. Es wird somit im Kinde selber etwas seyn müssen, auf das sich die Achtung, die es vor sich selbst haben und andern gegenüber ansprechen soll, gründet. Sein Wissen und Können, sein Locus in der Schule — das wird freilich oft genug dem Ehrgefühl des Kindes als Motiv unterlegt — aber immer falsch, weil daraus eine Selbstbefriedigung entspringt, die allem rechten, tüchtigen Wissen und Können hinderlich ist; geräth das Kind selbst auf diesen Abweg, ist die Ehre sogar die Haupttriebfeder seiner Anstrengungen: so ist es höchst nöthig das Kind fleißig die noch engen Schranken seines Wissens, das kurze Maaß seiner Leistungen fühlen zu lassen, nicht in höhnender, entmuthigender Weise, sondern mit der Ruhe und Wahrheit, die ohne viel Worte anerkennt, was wirklich geleistet ist und zum Fortschritt aufmuntert, aber das Kind nie sicher werden läßt in seiner Meinung von sich selbst.*) Das wichtigste Moment in Bezug auf das, was das Kind schon ist, und worauf sich also, als auf etwas schon Vorhandenes, Erreichtes, Errungenes sein Selbstgefühl gründen kann, ist die Gewöhnung, die mit der oben besprochenen Ueber-

*) Flattich sagt in Barth's südd. Originalien III. S. 23. „Diejenigen jungen Leute, welche sich von der Ambition haben einnehmen lassen, haben gedacht, sie wollen ganz andere Leute in der Welt werden, als ich, und fingen aus diesem Grund an, mich gering zu achten und mir den Gehorsam zu versagen."

tragung der Gottesfurcht in's ganze Leben zusammenhängt, jedes Gelingen als eine Gabe Gottes, als Werk Seiner gnädigen Hülfe anzusehen und Ihm zu verdanken, weil alle gute und alle vollkommene Gabe vom Vater des Lichtes kommt. Das erhält die Freudigkeit im Bewußtseyn, daß etwas gelungen ist, es gibt ein Gefühl persönlichen Gehaltes und Werthes, aber die Richtung dieses Gefühls auf den unsichtbaren Geber erhält das Kind in der Demuth.*) Vor gemeiner Selbsterniedrigung wird es dadurch eben so sehr bewahrt als vor eitler Selbstüberhebung. — Diesem einen Momente, das der Gegenwart des Kindes angehört, indem es fühlt, was es bereits ist, steht aber als noch bedeutenderes das Bewußtseyn gegenüber, was aus ihm werden soll. Nicht der äußere Stand oder Rang, den es dereinst einnehmen wird, sondern die Vollendung der Persönlichkeit ist es, was ihm vorschweben muß. Diese ist ihm in nächster Nähe vorgebildet durch den Erzieher selbst; allein — abgesehen von den Mängeln, die dem besten Erzieher noch anhaften und für die das Kind nicht blind ist, hat es ja auch keinerlei Bürgschaft dafür, daß es ihm werde gleich werden. Es muß also einen Werth kennen, der ihm noch nicht aktuell zukommt, der auch erst durch Mühe und Fleiß erworben wird, aber der ihm dennoch schon verbürgt ist. Solch ein Selbstbewußtseyn ist nur möglich als Werk des Christenthums. „Wir sollen etwas seyn zum Lobe seiner herrlichen Gnade, durch welche er uns hat angenehm gemacht in dem Geliebten" (Eph. 1, 6. 12.). Darin liegt die Lösung der Frage. Als Kind Gottes hat auch das Kind schon einen Werth, es darf als solches sich fühlen, und muß durch dieß Gefühl von allem Entwürdigenden zurückgehalten werden; aber dieß Seyn ist doch zugleich in seiner wirklichen Erscheinung erst ein Werden, und auch in diesem Sinne gilt der Spruch des Johannes (1 Joh. 2, 1.): „wir sind nun

*) Vrgl. hiezu die gründliche Behandlung dieses Gegenstandes in dem Aufsatze von Völter „über die Erziehung des Ehrgefühls" — Beiträge zur christl. Pädagogik und Didaktik. Stuttgart 1852. S. 31 ff.

Gottes Kinder und ist noch nicht erschienen was wir seyn werden." *) — Nun muß zugestanden werden, daß dieß wohl Gedanken des Mannes, nicht aber des Kindes sind; allein es bedarf nicht weitläufiger Erörterungen, sondern einfach der aus der Erziehung zur Gottesfurcht schon fließenden Erinnerung an jene Bestimmung, die dem Leben des Kindes gegeben ist, um es vor Verletzung seiner eigenen Christen-Würde zu bewahren. An diesem Punkte muß somit die Zucht der Liebe in die Zucht der Wahrheit, der eigenen Erkenntniß übergehen; gleichwohl ist es noch kein völliges Objekt der letzteren, weil die Wahrheit, d. h. im gegebenen Falle die Erkenntniß, ein Kind Gottes zu seyn, noch nicht in ihm selber zum klaren Bewußtseyn gelangt ist, sondern an dessen Stelle der Erzieher erst dieselbe geltend macht. Aber eben darum sind es auch beim Kinde vorerst nicht Einwirkungen auf die eigene Erkenntniß der Christenwürde, durch die jenes Selbstgefühl erzeugt wird, als vielmehr Momente äußerer Zucht, in denen die Liebe auf dasselbe wirkt. Nämlich erstens: die sorgfältige Unterlassung alles dessen, wodurch das Kind von Seiten des Erziehers selbst an seinem Ehrgefühl angetastet werden kann. Es ist da nicht blos von der empörenden Rohheit die Rede, womit Väter und Mütter oft wegen unbedeutender Versehen ihrem Zorn in Schmähungen über ihre Kinder Luft machen — wo so etwas geschieht, ist ja eine evangelische Erziehung nimmer zu Hause —; sondern auch die Gewohnheit mancher Eltern, daß sie — sei es gedankenlos, sei es aus übelverstandenem Grundsatz — alles, was das Kind macht, schlecht finden, ihm bei jeder Gelegenheit Verstand und Tüchtigkeit absprechen und so aus einem Kinde sehr häufig

*) „Wird die objektive Thatsache der Versöhnung in der Rechtfertigung zur subjektiven Wahrheit, so geht der Werth der Person Christi auch auf das einzelne Individuum über, und das Selbstgefühl wird dadurch zum Bewußtseyn der Gnade, der Kindschaft Gottes. — Kindschaft Gottes ist das wahre menschliche Seyn, Gefühl und Bewußtseyn dieser Kindschaft das wahre Selbstgefühl. Somit ist nur christliche Erziehung Erziehung zum wahren Selbstgefühl." Bölter a. a. O. S. 140.

das wirklich machen, was es täglich aus ihrem Munde als seine Namen und Titel hören mußte. Kellner sagt (Päd. d. Volksschule in Aphorismen S. 52.): „Wie manches Kind ist schon von seinen Eltern und Lehrern verkannt worden! Wie mancher vermeinte Dummkopf hat später die Welt erleuchtet! Wie manches Kind aber mag auch, weil es verkannt und nach vorgefaßten Meinungen behandelt wurde, wirklich das geworden seyn, was es in der thörichten Meinung seiner Erzieher einmal war und durchaus seyn sollte. Wenn dir alle Welt sagt, daß du ein Dummkopf seiest und demgemäß mit dir umgeht, so ist's kein Wunder, wenn Kraft und Selbstvertrauen ersticken und endlich deine zaghaften Handlungen jener Meinung entsprechen." — Deßhalb ist es auch durchaus verwerflich, wenn die Eltern von ihrem Kinde vor Jedermann unverhohlen als von einem Dummkopf, einem Faulpelz sprechen; solche Schmach, die sie ihrem eigenen Fleisch und Blut anthun, ist ebenso unrecht und wirkt pädagogisch ebenso falsch, als wenn sie die Lobredner ihres Kindes sind. — Diesem negativen Momente steht als positives — nicht etwa eine Skala von Ehrenbezeugungen, Lobeserhebungen, Auszeichnungen gegenüber; dergleichen französische gloire ist in den Schulen verdammlich, geschweige denn in den Häusern. Sondern es ist einfach die alle Zucht handhabende Liebe des Erziehers, worin der Zögling seine Ehre erkennen muß, der er abfühlen muß, daß der Erzieher etwas auf ihn hält. Die Freundlichkeit, welche zwar nicht hindert, jede Unart zu rügen, jeden Unverstand beim rechten Namen zu nennen, wird dennoch den Gedanken, den Einfällen und Urtheilen des Kindes Gehör schenken, und das Wahre darin anerkennen. Vornämlich aber ist es hier wieder die häusliche Gemeinschaft, die veredelnd auf des Kindes Ehrgefühl wirkt. Wie es sich — nach dem früher Gesagten — der häuslichen Gemeindeordnung unterwerfen muß, so ist's auch diese, die es in seinem persönlichen Werthe trägt und stützt. Daß das Kind an der Hausandacht, an der Hausarbeit Theil nehmen darf, ist eine Anerkennung seines

Werthes als Glied am Leibe des Ganzen; und es ist eine nicht seltene schöne Erscheinung, daß in einem Familienkreise jedes Kind von den übrigen in demjenigen als Autorität anerkannt wird, worin es sich auszeichnet. Wird ferner die Gelegenheit, die eines jeden Kindes Geburtstag, Confirmationstag u. a. m. darbietet, weislich benutzt, um es ohne viel Worte oder große Festivitäten den Werth fühlen zu lassen, den sein Leben, seine Person für die Eltern und das Haus hat, so setzt sich gewiß im Herzen die Gesinnung eines ehrenhaften, bescheidenen Haltens auf persönliche Würde an, als deren Vollendung allerdings erst das christliche Mannesalter, die reifgewordene, gediegene Rechtschaffenheit erscheint.

b. Warum wir die Zucht in Bezug auf das sexuelle Leben hier unter Einen Hauptbegriff mit der Erziehung des Ehrgefühls subsumiren, ist oben schon gesagt. Im reifen Menschen sind das zweierlei Dinge; im Kinde aber soll das geschlechtliche Schamgefühl noch unausgewickelt eins seyn mit der allgemeinen Scheu vor Schande. Daher kann unsrerseits nichts für unpädagogischer gehalten werden, als die von den Philanthropisten so stark befürwortete und — nicht etwa aus eigenem unreinem Wohlgefallen, denn eines solchen waren Salzmann, Campe und selbst Basedow nicht fähig, sondern aus purem Oppositionsdrange gegen das alte Vorurtheil, das von diesen Dingen zu reden nicht gestattete, — mit einer sichtbaren Vorliebe betriebene Methode, die Kinder so früh wie möglich in die Geheimnisse des Geschlechtslebens durch höchst vernünftige Belehrung einzuweihen.*) In der Theorie lassen sich dafür Gründe angeben; aber die Hauptsache bleibt immer, daß, sobald der Erzieher selbst mit dem Kinde in Form solcher Belehrung auf die Sache eingeht, das Geschlechtsgeheimniß für

*) Die einzelnen Vorschläge zur Anwendung dieser Methode sind dargestellt und kritisch beleuchtet in dem Aufsatze des Verf. über diesen Gegenstand im süddeutschen Schulboten 1847, Nro. 21—24. Hieher gehört insbesondere S. 171 u. 177.

das Kind ein Objekt des Nachdenkens, somit auch der Vorstellung wird; und sobald es durch solches Reden davon den Schleier überhaupt weggehoben sieht, es sich auch berechtigt glaubt, unabhängig vom Lehrer oder Erzieher seine Kenntniß zu erweitern. Es kann in der That zunächst nur als Neugierde erscheinen;*) wenn man aber dieser Neugierde, in welcher schon ein schwarzer Punkt sich zeigt, in der Weise entgegenkommt, wie z. B. Oest fordert: „Wissen soll der Knabe, wie ein weiblicher Körper gebildet ist, und umgekehrt" — so wird sich der Knabe mit denjenigen Studien, die er in diesem Fache unter den Augen des Lehrers macht, schwerlich begnügen, sondern auf eigenen Wegen sie fortzusetzen suchen. Das ist's eben, warum wir das geschlechtliche Schamgefühl vom allgemeinen Ehrgefühl noch gar nicht ablösen wollen; das Kind soll noch gar nicht wissen, daß die geheimen Körpertheile noch eine andre Bestimmung haben, als die natürliche Secretion; es genügt, daß es absolut unerlaubt ist, sie zu entblößen oder von ihnen zu reden. Alle derartigen Versuche, auch wenn sie noch so unschuldig aussehen, sind, sobald das Kind der allerersten Unmündigkeit entwachsen, somit auch fähig ist, sich zu bedecken oder bei Seite zu gehen, kurzweg zu untersagen und als einfache Unanständigkeit durch alle Mittel der Zucht zu verhindern. — Es ist auch kein Zweifel, daß viele Kinder, namentlich Mädchen aus ehrenhaften Familien, schon durch dieses Motiv vor aller Verletzung der Schamhaftigkeit bewahrt bleiben. Es kommt wohl eine Zeit, wo sich das geschlechtliche Leben, in Folge der natürlichen Entwickelung mit Nothwendigkeit in seiner Besonderheit gel-

*) In eigenthümlicher Weise mit der ganzen spätern Denkungsart zusammenhängend zeigt sich diese Neugierde in dem, was Reichlin-Meldegg aus der Jugendzeit des Dr. Paulus erzählt, daß er einst seinen beiden Schwestern gesagt habe: „Warum seid ihr Mädchen? Ich will es wissen, ihr müßt euch ausziehen" — was aber durch eine Dazwischenkunft noch glücklich verhindert wurde. War das nicht schon der helle Rationalismus, der kein Geheimniß duldet? der auch die heilige Geschichte nach seiner Art nackt auszuziehen sich unterfieng?

tend macht; aber es verbindet sich dann auch mit jenem allgemeinen Anstandsgefühl eine besondere jungfräuliche Scheu vor aller, auch nur in Worten oder Andeutungen geschehenden Berührung geschlechtlicher Dinge, die sie bis zum Ehestand wohlthätig begleitet und selbst noch in demselben alles Gemeine fern hält. Das ist aber nicht jene Prüderie, da sich die den Kinderjahren längst entwachsene Person in solchen Beziehungen geberdet, als wäre sie noch ein Kind; das Leben kann in manchen unvermeidlichen Fällen irgend etwas auf das Geschlechtsleben Bezügliches — etwa im Gespräch einer übrigens anständigen Gesellschaft — herbeiführen; da wird sich der wahrhaft Keusche nicht in kindischem Zorn abwenden, sondern die Sache passiv vor Ohren gehen lassen, ohne ihr weiter ein Gewicht beizulegen; die Prüderie ist, wenn sie nicht aus Dummheit stammt, eher ein Zeichen innerer Unlauterkeit. (Ist doch von den englischen Frauen bekannt, daß sie keinen Anstand nehmen, ihren erwachsenen Töchtern Shakspeare in die Hand zu geben, weil sie trotz ihrer Strenge in Bezug auf den fraglichen Punkt doch keine Prüderie pflanzen wollen.) Beim Knaben wird jenes Anstandsgefühl nicht bis zu den Jahren reifen Alters die Wirkung haben, daß er von geschlechtlichen Dingen gar nichts weiß, noch wissen will — einzelne Beispiele dieser Art gibt es, aber sie sind selten — ; die nothwendige größere Bewegtheit des Lebens, der Eintritt in's wissenschaftliche Gebiet macht die Zerstörung dessen, was man Unschuld nennt, d. h. der geschlechtlichen Passivität aus purer Unwissenheit, unvermeidlich.*) Aber dafür steht dem Jüngling theils die größere, umfassendere Lebensaufgabe,

*) Bemerkenswerth ist der Ausspruch Schleiermachers (Erz. L. S. 602): „Auf die Unschuld legt man einen größern Werth bei Mädchen als bei Knaben. Mädchen sollen zum Bewußtseyn erst kommen, wo sie wieder bildend auftreten. Im Knaben muß es eher geweckt werden, weil mit der Unschuld weder ein wissenschaftliches noch ein herrschendes Leben möglich ist, also auch nicht eine Vorbereitung zu beiden. Hier ist der Irrthum sehr leicht, daß man die Unschuld zu lange erhalten will. Der Verlust kann daher nicht groß seyn, wenn das Leben sie auch etwas früher zerstört, als der Gang der Bildung es nothwendig machte."

die ihn in Anspruch nimmt, theils das mit dem Jünglingsalter sich naturgemäß steigernde und verstärkende christliche Ehrgefühl wieder zur Seite, das ihm nicht erlaubt, die Unschuld durch Schuld aufzuheben, anstatt blos durch ein ungesucht sich aufdrängendes, aber Herz und Phantasie nicht vergiftendes Wissen. — Bei Kindern könnte die vom Philanthropismus geforderte Belehrung höchstens darum zulässig erscheinen, weil sich z. B. bei dem Erscheinen eines jüngern Geschwisters sehr leicht die Frage ihnen aufdrängt: woher denn dasselbe komme? und die alten traditionellen Antworten vom Storch und Brunnen einem gescheidten Kinde bald höchst verdächtig vorkommen. Von ächt evangelischem Standpunkt aus ist schon empfohlen worden, in solchem Falle der Wahrheit die Ehre zu geben; aber sie ist noch ein zweischneidig Schwert in des Kindes Hand, und wird gewiß besser durch einfache Hinweisung auf Gott den Schöpfer alles Lebens geehrt, während man dem Kinde in Bezug auf den physischen Hergang Stillschweigen auferlegt. Es muß dem Kinde als Pflicht erscheinen, in manchen Dingen, die es jetzt noch nicht verstehen kann, seine Neugierde oder Wißbegierde zu zähmen; es wird, wenn anders der rechte Ton in der ganzen Erziehung angeschlagen ist, ein geheimes Gefühl ihm bald sagen, daß davon zu sprechen sich nicht ziemt.

Allein wir würden die Aufgabe der Erziehung für viel leichter nehmen, als sie ist, wenn wir glaubten, unter allen Umständen reiche jenes allgemeine Ehrgefühl zur Bewahrung des Zöglings vollkommen aus. Denn die größte Gefahr liegt nicht darin, daß etwa Knaben und Mädchen mit einander sündigten, was schon eine größere Ueberwindung jener anerzogenen und durch die Zucht in ihrer richtigen Natürlichkeit hergestellten Scheu von beiden Seiten erfordert; wiewohl die Unsitte, Knaben und Mädchen bis in's dreizehnte, vierzehnte Lebensjahr in Einem Zimmer, oft gar in Einem Bette schlafen zu lassen, dazu bei unsern niedern Ständen sehr behülflich ist. Sondern die größte Gefahr liegt, wie seit Tissot

allgemein anerkannt ist, ohne daß das Uebel noch hätte gründlich gehoben werden können, in der Leichtigkeit, daß das Kind der Selbstbefleckung schuldig wird. Die Möglichkeit liegt so nahe, daß wir Oest Recht geben müssen, wenn er in seiner dem Campe'schen Revisionswerk einverleibten Preisschrift (S. 27) den Satz aufstellt: „Man muß dieses Laster bei allen Kindern argwöhnen, denn die Veranlassungen finden bei allen Statt." Abgesehen von Schändlichkeiten, die sich Wärterinnen oftmals erlauben, kann auch ohne anderweitige Verführung ein unglücklicher Zufall (z. B. eine augenblickliche Angst) eine Pollution hervorbringen, die das Kind eine gefährliche Entdeckung machen läßt. Ist diese einmal gemacht, so hält jenes allgemeine Anstandsgefühl ein Kind, das sich sonst ganz wohl von diesem leiten läßt, von jener Sünde nicht ab, weil sie eine geheime ist, und es darin ebensowenig etwas Unrechtes erblickt, als in der geheimen Befriedigung natürlicher Bedürfnisse. Es ist also nothwendig, daß es diese Sünde als Sünde ansehen lernt; aber nicht eine physiologische oder anatomische Auseinandersetzung erreicht diesen Zweck, ebensowenig eine diese Sünde etwa durch Beispiele beleuchtende Lektüre — man weiß, daß selbst Tissot's Werk mit seinen schrecklichen Exempeln auf manche jungen Leser gerade wie eine Reizung gewirkt hat —: sondern einfach das Wort der Zucht: „das darf nicht seyn;" einer Zucht, die eben darum gleich bei den ersten Anläßen, die die Sünde auch nur entfernt möglich machen, eintreten muß, indem alle die Stellungen und Bewegungen, welche darauf führen können (z. B. das Rutschen auf Treppengeländern, das Stecken der Hände unter die Bettdecke oder in die Beinkleider ꝛc.) mit beharrlichster Wachsamkeit untersagt werden. Dabei ist nie so weit zu trauen, daß nicht sorgsames Achten auf die Wäsche, auf langes Verweilen an geheimen Orten nöthig bliebe; die bekannten Symptome — blaue Ringe um die Augen, starres Hinbrüten u. s. w. — sind zwar nicht immer Folge dieser Ursache, aber müssen die Wachsamkeit schärfen. Und dann erst, wenn das Unglück als ein geschehenes

erkannt ist, muß offener als je zuvor mit dem Schuldigen darüber gesprochen werden. Diätetische, medizinische, mechanische Mittel sind hiezu längst empfohlen; jedem Hausvater kann sein Arzt dieselben nennen. — Jene Zucht muß sich aber auch auf Fernhaltung alles dessen beziehen, was überhaupt des Kindes Sinnlichkeit wecken und nähren kann. Es ist insbesondere die Lektüre, es sind die Bilder, welche dem Kinde unter die Augen kommen, der strengsten Censur zu unterwerfen; auch das Zuschauen auf Tanzböden gehört unter die gefährlichsten Reizungen für Kinder, nicht blos wegen der nahen Berührung beider Geschlechter, sondern weil die Bewegungen der Tanzenden selbst (vgl. das Tanzlied der Bauern unter der Linde in Göthe's Faust) mehr oder weniger Sinnlichkeit ausdrücken. Dinter, der den Kindern unter sich „je jünger sie sind, je schuldloser der Tanzmeister, je seltener das Vergnügen ist" desto unbedenklicher das Tanzen erlaubt, charakterisirt doch (Malwina S. 242. 243.) den Tanz der Erwachsenen als „einen immer wiederkehrenden Roman in pantomimischer Gestalt" — zu einem Roman aber gehören niemals Kinder als Zuschauer. — Dagegen ist von jeher tüchtiges Arbeiten als positives Zuchtmittel mit Recht anempfohlen worden; wie überhaupt alles, was Körper und Geist in ernster Thätigkeit und das Gemüth in naturgemäßer Fröhlichkeit erhält. Das Turnen sollte man hiezu für besonders dienlich halten; es ist aber ganz wohl denkbar, daß manche beim Turnen vorkommende Bewegungen, wenn nicht der Vorturner auch in diesem Punkte wachsam ist, durch Reibung zur Reizung werden können; desto entschiedener ist der Werth fleißigen Badens im fließenden Wasser oder der kalten Waschung des Körpers, auch schon aus dem Grunde, den Kellner in einer schon oben citirten Stelle seiner Aphorismen ausspricht (S. 66): „Haben wir auch schon bedacht, in welcher Beziehung die Reinlichkeit zur Schamhaftigkeit steht, zu diesem keuschen Engel, der warnend an jenen Punkten Wache hält, wo Thier und Mensch zusammenfallen?" — Aber wenn irgendwo, so

muß hier der Erzieher bekennen: wenn das Kind rein und unverletzt in's Leben eintritt, gestärkt in der christlichen Achtung vor sich selbst, die auch den Leib nicht schänden läßt — einer Achtung, die zwar erst durch die evangelische Erkenntniß vollendet und innerlich verklärt wird, die aber auf ursprünglicher Zucht beruhen muß: — wenn das glückt, so ist's Gottes Werk und Gabe, denn absolute Bürgschaft gibt keine persönliche und keine angelernte pädagogische Weisheit, daher ganz besonders hier daran erinnert werden muß, was oben in dem Abschnitte vom methodischen Prinzip über das Gebet als Höchstes in der erziehenden Weisheit gesagt worden. — Auf andere Arten geschlechtlicher Sünden, die, weniger in Familien, als in Anstalten bei einem größeren Zusammenfluß junger Leute vorzukommen pflegen, ist hier spezieller einzugehen nicht nöthig, da dieselbe Zucht, die in Bezug auf die Onanie als Hauptaufgabe des Erziehers anzusehen ist, auch diesen Gefahren gegenüber das Ihrige leistet. In solchen Anstalten sollte immer im gleichen Saale ein Aufseher schlafen, und zum öftern jede Nacht Umschau halten, ob nichts vorgehe; das Zusammenschlafen in Einem Bette ist ohnehin auch bei jungen Leuten desselben Geschlechtes die gefährlichste Versuchung.

3. Mit dem letzten der oben angegebenen Momente, in welchen sich das richtige Verhältniß des Zöglings zu sich selbst darstellen und bilden soll, treten wir an die Schwelle, über welche der Weg aus der Kindheit zur Großjährigkeit führt. Was seither die Zucht der Liebe gethan hat, das soll nunmehr der Zögling sich selbst gegenüber thun; seither ist er erzogen worden, jetzt gilt es, sich selbst in Zucht zu nehmen. Das aber geschieht in doppelter Weise. Einmal muß er in sich selbst diejenige Zwiespältigkeit erkennen, welche der Erzieher vermöge seiner höheren Erkenntniß in ihm voraussetzte und vorfand, den Gegensatz von Geist und Fleisch, von Gewissen und sündigem Eigenwillen, — ein Gegensatz, der dem Kinde in seinem völlig unmittelbaren Leben von Anfang gar nicht zum Bewußtseyn kommen kann, der

auch durch frühe Bekanntschaft mit der Sprache der Bibel und christlicher Erbauung dem Kinde zwar näher gebracht, aber noch lange nicht im eigenen Innern klar erkannt wird, bis die Zucht, die von diesem Gegensatze ausgeht, dem heranreifenden Zögling das Vorhandenseyn desselben durch ihren Kampf wider das Fleisch im Namen des Geistes gewiß macht. Und sobald dieß erreicht ist, muß der Geist in ihm selber fähig seyn, die Waffe selbst zu führen. Dazu aber muß er schon während der Kindheitszeit so weit vorbereitet werden, daß nun nicht mit einemmal auf gut Glück dem eigenen, wohlerzogenen Willen alles überlassen werden muß, was der Erzieher seither gethan, vielmehr, wie einerseits Elemente einer höheren Zucht theils durch Lebensschicksale, theils durch die positiven Gesetze des Gemeinwesens, theils durch die Einwirkung von Personen, die in unserer Umgebung sich finden, das ganze Leben hindurch uns begleiten, so muß auch umgekehrt schon innerhalb der Kinderzucht jenes freie, aber gesetzmäßige Wollen, das Herrschen des Geistes über das Fleisch, repräsentirt seyn. Hier muß denn vorzüglich die Zucht der Wahrheit das Ihrige thun, die wir eben darum, weil sie innerlich auf die freie Selbstbestimmung wirkt, der Zucht der Liebe, die von außen an den Zögling kommt, gegenüber stellen. Allein auch zu dieser bildet dieses letzte Moment in der vorigen Reihe den natürlichen Uebergang; hier zieht sich die äußere Zucht, wie sie (s. oben) am Anfang nur als Wachsamkeit, als beobachtende Aufsicht geschildert war, in solche mehr passive Stellung wieder zurück, und begnügt sich, das Kind in einer freieren Weise zum selbsteigenen Thun dessen zu veranlassen, was sie als Zucht von ihm im Falle der Weigerung oder Ungeneigtheit zuletzt zwangsweise fordern müßte. Das heißt: sie übt das Kind in der Ueberwindung des Fleisches durch den Geist, indem sie des rechten Augenblickes wahrnimmt, wo es geistig so gehoben ist, daß es solcher Selbstüberwindung fähig ist; sie ermuntert es dazu, ohne in diesem Falle ihre volle Auktorität geltend zu machen. Es ist hier der Ort, wo wir — wie

Basedow in seiner Weise gethan — die katholische Unterscheidung zwischen consilium und praeceptum auch auf evangelischem Boden anwenden können; in der Ethik hat dieselbe für uns keinen Platz, dem Kinde aber darf der Erzieher das, was an sich, d. h. auf dem Standpunkte der höheren, vollen Sittlichkeit ein praeceptum ist, in der milderen Form des consilium vorhalten, damit durch freies Ueben des Guten der Wille selbst sich übe und stärke.*) Dieß wird in solchen Fällen geschehen können, wo dem Kinde irgend ein Genuß, ein Vergnügen nicht versagt werden würde, wo es aber aus irgend einem Grunde, z. B. um einem kranken Geschwister Gesellschaft zu leisten, edler ist, wenn es auf jenen Genuß verzichtet; oder wo es ohne dazu befehligt zu seyn, dem Vater, dem Lehrer durch eine freiwillige Arbeit eine Freude machen könnte u. dergl. Es ist hierin freilich alle Vorsicht anzuwenden, um nicht durch einen blos verdeckten Zwang einen Schein von Freiwilligkeit hervorzubringen, der schlimmer ist, als wenn das Gewünschte ganz unterlassen wird, weil der innere Widerwille sich durch pharisäisches Tugendbewußtseyn schadlos halten oder gar bei anderer Gelegenheit auch materiell das Versäumte nachholen wird. Das nächste Mittel bietet das Leben selber dar. Den Erwachsenen wie den Kindern wird, wenn irgend welcher Plan gefaßt ist (z. B. zu einer Reise, einem Spaziergange) hundertmal ein Strich durch die Rechnung gemacht. Ist es nun Ton im Hause, auch wenn man auf etwas der Art sich gemeinschaftlich freut, doch nie die Unsicherheit aller menschlichen Hoffnungen aus dem Auge zu lassen; freuen sich, nach des Apostels Vorschrift 1 Kor. 7, 37., auch die Eltern stets, als freueten sie sich nicht, und ist darum beim Fehlschlagen ihre eigene Haltung fest und gelassen: dann werden sie auch von den Kindern fordern, daß sie

*) Auch Schleiermacher S. 303 gibt die Möglichkeit zu, daß den Kindern etwas vorgeschlagen werde, um sie dazu zu erregen; nur dürfe dann, wenn sie auf den Vorschlag nicht eingehen, nicht nachträglich erst ein Befehl daraus gemacht werden.

in das Unangenehme sich fügen; und je konsequenter dieß beobachtet wird, je weniger irgend ein Losfahren kindischen Unmuths in solchem Falle geduldet wird: um so mehr macht solche Zucht dem Geist im Kinde Raum, daß er, auch wo nicht blos Unvermeidliches zu ertragen ist, sondern auf Erlaubtes verzichtet werden soll, dieß über das Fleisch zu gewinnen vermag. Freilich, blos aus dem Grund, um sich im Verleugnen und Entbehren zu üben, wird sich selten ein Kind dazu verstehen, denn sein Horizont ist noch zu klein, um die ganze Tragweite solcher Ascese zu überschauen; höchstens in Betreff äußerlicher Abhärtungen kann es (wie Campe von den in seinem Robinson sprechenden Zöglingen es versuchen läßt) manchmal einem nachdenklichen Knaben einkommen, sich für künftige Möglichkeiten ascetisch vorzubereiten. Dafür muß die liebevolle Rücksicht auf Geschwister, Eltern, Gespielen dem Kinde ein näherliegendes Motiv abgeben, wie denn diese Selbstpflicht mit der Pflicht der Nächstenliebe überhaupt in naher Berührung und vollkommener Wechselwirkung steht. Dem älteren Kinde werden überdieß auch noch andere Gründe angegeben werden können, die in den paulinischen Worten eingeschlossen sind: „Ich habe es Alles Macht, aber es frommet nicht Alles.“ (1 Kor. 6, 12. 10, 23.) — Diejenige Form aber, in welcher sich am einfachsten und ohne alle besondere Veranstaltungen die Kraft des Geistes dem Fleische gegenüber stählt und praktisch bildet, besteht darin, daß das Kind angehalten wird, was es Unvermeidliches zu leiden hat, z. B. eine Krankheit, eine kleine Operation, stille und geduldig zu tragen. Reden freilich die Alten stets von ihren Leiden und Gebrechen, lauschen diese auf jedes bedenkliche Zeichen im Magen und Unterleib, dann wird das Kind auch solch ein trauriges Subjekt werden, das die Beschreibung seiner Leiden für den interessantesten Gegenstand der Unterhaltung ansieht. Zeigt ihm aber das Beispiel von Vater und Mutter, daß man auch Schmerz und Uebelseyn stille tragen, daß man ein Leiden für sich behalten kann, um nicht Andere damit zu stören: dann wird auch

das perfer et obdura als Ermahnung seine Wirkung thun. Und der Charakter, der im Tragen stark geworden ist, steht sicherlich zuletzt noch über dem, dessen Stärke nur im Handeln liegt.

Das Zweite, worin sich der Wille festigen muß, um dereinst selber das Steuerruder über das eigene Leben übernehmen zu können, ist die Erringung der der christlichen Persönlichkeit nach außen gebührenden Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. Zuvörderst versteht es sich, daß das nur das Verhältniß zur übrigen Welt, nicht aber zum Erzieher betrifft; denn von diesem unabhängig zu seyn, ihm gegenüber Selbstständigkeit anzusprechen, wäre die reine Negation aller Zucht. Sondern was des Erziehers Hand in dem Zögling pflanzt, die ganze Gestaltung und Fassung seines inneren und äußeren Lebens soll ihm so sehr zur Natur werden, daß die entgegenstehenden Einflüsse von außen wirkungslos bleiben, und der Zögling nicht ein Rohr ist, das der Wind hin und her weht. Bei Wiese lesen wir (a. a. O. S. 45), daß Fowell Buxton, Wilberforces Freund, einst seinem studirenden Sohne schrieb: „Laß das dein erstes Studium seyn, der Welt zu zeigen, daß du nicht von Holz oder Stroh bist, sondern daß etwas Eisen in deiner Natur stecke. Laß die Menschen wissen, daß, was du sagst, du auch thun willst; daß du feste, nicht schwankende Entschließungen hast; daß, wenn du einmal entschlossen bist, weder Lockungen noch Drohungen etwas über dich vermögen." — Das ist, was wir Charakter nennen, was aber auf christlichem Gebiet nicht die blos formelle Beharrlichkeit und Konsequenz des Wollens ist, gleichviel ob der Charakter eines Helden oder eines Räubers den Inhalt bildet;*) denn — wie Rosenkranz (§. 151) sagt: „Ueber den Charakter geht das Gewissen hinaus," und vorher: „Eigensinnigkeit, Trotzköpfigkeit pflegt das Vorurtheil für sich zu

*) Auch nicht die weiland so berühmte Ueberzeugungstreue, da man auch nur nach dem formellen Festhalten an der Ueberzeugung den Charakter bemaß, gleichviel, ob diese Ueberzeugung eine vernünftige oder absurde, eine christliche oder heidnische war.

haben, Charakteranlage zu beurkunden; sie kann aber auch aus Schwäche und Unbestimmtheit entspringen, weshalb man sich wohl vorzusehen hat; ein sanftes Gemüth kann durch Begeisterung für das Gute eben so wohl zur größten Willensfestigkeit gelangen." (Ja, wir möchten dem kindischen Trotz und Eigensinn vielmehr das Prognostikon stellen, daß daraus niemals ein Charakter wird; denn jener hängt sich an das Nächste Beste, an das rein Zufällige, und ist nicht in Bezug auf Realitäten, sondern einzig im Widerspruch gegen das, was Andere wollen, konsequent.) Jener sittlich-reale Inhalt aber, den der Charakter haben muß, wird dem Zögling zugeführt und angebildet durch den Erzieher, in welchem sich das christliche Leben in solch persönlicher Durchbildung ihm darstellt, daß er dasselbe in sich aufnimmt und als heiliges Gut aller Welt gegenüber vertheidigt.*) Aber wenn der Zögling so aller Welt entgegengestellt, dem Erzieher dagegen absolut unterworfen wird: kann daraus ein Charakter sich bilden? Wird das Kind nicht am Ende die bloße Copie seines Erziehers werden? Da dieß mit dem Rechte der Persönlichkeit, welches das Evangelium faktisch sanktionirt hat — man vergleiche die Charaktere der Apostel, die der Herr nicht in Eine Masse verschmolzen und dann als Münzen von völlig gleichem Gepräge und Klang ausgegeben, denen er vielmehr ihre Individualität gelassen hat — nicht übereinstimmen würde, da auch der Erzieher nie ein Recht hat, seine Person als eine so vollendete Erscheinung christlichen Lebens zu betrachten, daß der Zögling als bloßer Abdruck von ihm seine christliche Lebensbestimmung schon erreicht hätte: so muß es demnach auch noch eine Emancipation des Zöglings vom Erzieher geben, die seine Persönlichkeit in der ihr gegebenen, in ihr ange-

*) Daß hier der Zögling wieder in einem Verhältniß zur Welt erscheint, während diese Seite der Erziehung oben schon beleuchtet wurde, wird hoffentlich nicht als logischer Fehler angesehen werden wollen, da hier der Schwerpunkt darin liegt, was der Zögling sich selbst schuldig ist, wogegen es oben ein anderer Gesichtspunkt war, unter dem ein mehr positives Verhalten zur Welt betrachtet werden mußte.

legten individuellen Bestimmtheit herausarbeitet, aber ohne jenen Zusammenhang zwischen dem geistigen Leben beider aufzuheben. Das geschieht wesentlich, wie oben bemerkt, durch die Erkenntniß der Wahrheit, die der Erzieher dem Zögling mittheilt, und durch die er innerlich frei wird; aber ehe wir diese näher betrachten, finden wir auch in dem Gebiete der Liebeszucht noch Momente, die hiezu müssen in Betracht gezogen werden. Dieß ist die Rücksicht auf Temperament und Anlage, auf das individuelle Leben, das der Erzieher nicht nach einer allgemeinen Maxime breitschlagen, das er vielmehr in den durch das höchste Sittengesetz, durch das Evangelium gesetzten Schranken gewähren lassen und respektiren muß.

Dieß individuelle Leben ist zuvörderst sexuell bestimmt. Der Unterschied in der Erziehung des Knaben und des Mädchens ist zwar nicht so überaus groß, wie die Pädagogik gerne annimmt, und das Meiste, was wenigstens in Bezug auf die erziehende Behandlung im Gegensatze gegen den Unterricht als spezielles Erforderniß weiblicher Erziehung dargestellt zu werden pflegt, hat (nur vielleicht unter weniger zarten Namen) seine Wahrheit auch für die männliche Erziehung. In den ersten Lebensjahren ohnehin ist der Unterschied für die pädagogische Behandlung so ziemlich = 0. Am frühesten dürfte der Unterschied darin sichtbar werden, daß das Mädchen auf seine Kleidung mit mehr Werthschätzung des Schönen oder Neuen merkt, als der Knabe, dem ein tüchtiger Riß in der Jacke oder in den Beinkleidern keine andere Sorge macht, als den disciplinarischen Empfang, den er so gezeichnet zu erwarten hat, nicht aber das Häßliche daran selbst. Allein es darf auch dieß nicht so allgemein hingestellt werden, da, wenn vom Elternhause aus der Sinn für Sauberkeit und Nettigkeit des Anzuges nicht gepflanzt wird, die Mädchen an Saloperie es den Knaben vollkommen gleich thun. Mehr allgemeine Wahrheit wird die Bemerkung Dinters haben (Reden an junge Lehrer I. 263): „Dem Knaben lasse man es hingehen, wenn er über dem Blick auf's

Ganze hie und da eine kleinliche Nebensache übersieht; dem Mädchen aber nie, dessen Vorzug ein häuslicher Kleinigkeitsgeist ist und bleiben soll." Wesentlich ist ferner die Unfähigkeit der weiblichen Natur, irgend etwas in abstracto, d. h. speziell: ganz abgesehen von Personen zu behandeln. Es liegt das in der Bestimmung des Weibes, den Schwerpunkt ihres Lebens im Manne zu finden, daher es gar nicht darauf angelegt ist, irgend etwas rein an und für sich oder objektiv aufzufassen. Das hat zunächst der Erzieher zu genießen; das Mädchen thut etwas Gutes weit eher ihm zu lieb, als weil es gut ist; es wird dadurch ebenso lenksam, wie es unter gewissenlosen Händen auch der Verführung ausgesetzt ist. Der Knabe dagegen lebt nicht so a priori seinem Erzieher oder irgend Jemand zu Gefallen, er kann ihm gegenüber sogar unter Umständen zur Opposition geneigt seyn, behält aber den Erzieher, woferne dieser ein Ehrenmann ist, in ehrendem Andenken, wogegen das Mädchen etwa einen Informator, der einmal nicht das Glück oder Geschick hatte, ihr Wohlgefallen zu gewinnen (was aber für einen rechtschaffenen Mann nie schwer ist), auch nachher noch als Frau in ihrer Erinnerung nicht besser respektiren wird. Diesem Geschlechtscharakter gegenüber kann es nicht Aufgabe des Erziehers seyn, sich zu geberden, als sei derselbe nicht vorhanden — er wird instinktmäßig schon irgend welche Rücksicht darauf nehmen; aber ebensowenig auch wird er die Kluft zwischen beiden Charakteren noch weiter machen, als sie von Natur ist, indem er z. B. den Knaben von früh auf blos an allgemeine Grundsätze, auf Maximen und Abstraktionen einübt und ihn dagegen allen Personen gegenüber zum unbestechlichen Kritiker macht; sondern er nimmt jene Unterschiede, weil und wie sie einmal vorliegen, richtet sich in seinen Mitteln nach denselben ein, behält aber das gleiche, absolute Lebensziel des Christen, von dem geschrieben steht: „Hier ist kein Jude noch Grieche, hier ist kein Mann noch Weib, denn ihr seid allzumal Einer in Christo Jesu" (Gal. 3, 28.) für Beide im Auge. Am meisten gehen, wie na-

türlich, die Beschäftigungen beider Geschlechter aus einander, wiewohl theils die Einfachheit des Landlebens, theils die Armuth auch darin vieles ausgleicht; die Erziehung schließt sich darin an die Landessitte an, und verlangt nur von Beiden die Treue und den Fleiß, welche ebenso sehr von pädagogischem Gesichtspunkt aus, wie um des ökonomischen Zweckes willen in den Pflichtenkreis des Kindes gehören. Wenn aber die Beschäftigung beider Geschlechter sich auf den Beruf bezieht, der das Weib dem häuslichen, den Mann dem öffentlichen Leben zuweist; wenn es vollkommen wahr ist, daß ein großer Theil des herrschenden Verderbens daher rührt, daß so viele Frauen nicht mehr Hausfrauen sind nach alter deutscher Sitte: so hat die Erziehung ganz besonders darauf hinzuarbeiten, jenen Geist der Häuslichkeit durch Gewöhnung dem weiblichen Geschlechte wieder einzuhauchen, indem sie es nicht nur über den häuslichen Kreis niemals so weit hinausführt, daß nicht der Schwerpunkt, die eigentliche Heimath immer wieder das Haus wäre, sondern auch den entgegenstehenden Gelüsten beharrlichen Widerstand entgegensetzt.*) Wer das Weib — ich will nicht einmal sagen christlich, sondern naturgemäß erziehen will, der darf dem Unsinn der Emancipation kein Gehör schenken. Aber wir erkennen auch diesen Gegensatz zwischen Mann und Weib nicht als einen absoluten an. Der Mann muß allerdings hinaus in's feindliche Leben — aber nicht um draußen d. h. überall und nirgends seine Heimath zu haben; er ist berufen, ein Hausvater zu seyn und in des Hauses Heiligthum sich von allem, was im Kampfe des Lebens wie Staub und Schmutz sich anhängt, zu reinigen, die Ruhe und Fassung des Gemüthes da wieder zu finden. Unsre Zeit hat es deutlich kund gegeben, wie sehr bei vielen Männern dieser auch ihnen nöthige häusliche Sinn fehlte; so mancher, der da meinte, mit seiner Faust oder wenig-

*) Es bedarf kaum der Bemerkung, daß wir uns mit dem, was K. v. Raumer über Mädchenerziehung sagt (Gesch. d. P. III. 2. S. 164—238), durchaus einverstanden wissen.

stens seiner Zunge das Vaterland retten zu müssen, hat sein eigen Hauswesen ruinirt, und weil er zuvor schon wenig Geschmack an seiner Hausvaterpflicht fand, so gab die große Sache des Vaterlandes natürlich ihm desto mehr Recht, sich derselbigen zu entledigen. Der Knabe muß äußerlich aus den Banden des Elternhauses entlassen werden, sonst wird kein rechter Mann aus ihm; aber der Heimathsinn, der Familiensinn muß desto stärker in's Innere gepflanzt werden, damit er auch draußen ihn halte und schütze. (Jeremias Gotthelf hat das trefflich ausgeführt in seinem „Zeitgeist und Bernergeist.“)

Die individuelle Verschiedenheit geht aber weit über den allgemeinen Geschlechts-Unterschied hinaus; sie beschränkt sich nicht einmal auf die sogenannten Temperamente, sondern wie es eben im Wesen der Individualität liegt: sie ist ebenso mannigfaltig, als es die Menschengesichter sind, von denen ja auch keines dem andern völlig gleicht. Hier muß der Erzieher bei jedem Kinde wieder vorn anfangen zu lernen; und es ist ebendarum niemals möglich, daß ein Buch dem praktischen Erzieher alles das sagt, was jedem einzelnen Fall angemessen ist; sogar in der Medizin könnte dieß am Ende noch eher geschehen, als in der Pädagogik. Hieher gehört vielmehr ganz besonders, was wir oben in der Lehre vom methodischen Prinzip die pädagogische Weisheit nannten; hier, in der Zucht der Liebe, muß sie sich dadurch bewähren, daß der Erzieher erstlich genau wahrnimmt, wo das individuelle Leben des Zöglings pulsirt; zweitens, daß er genau prüft, bis zu welchem Punkte ein Nachgeben von seiner Seite mit der allgemeinen christlichen Lebensbestimmung noch verträglich sei, und an welchem Punkte dagegen jener Individualismus zu sündigem Eigenwillen würde;*) und daß er drittens, je mehr er das falsche Erstarken

*) Während bei uns die Bestimmung dieser Gränze so ziemlich dem Ermessen des einzelnen Erziehers anheimgegeben ist, hat sich dagegen in England, wie auch aus den neuesten pädagogischen Berichten von dorther zu ersehen, eine feste Sitte, eine nationale Ansicht darüber gebildet, was dem

nach dieser sündigen Richtung hin unterdrückt durch die Zucht, die das allgemeine, auch dem Talentvollsten gegebene Sittengesetz repräsentirt, desto mehr mit Liebe darauf hinwirkt, daß jenes Individuelle, indem es eine spezielle Seite des Guten in sich darstellt, zugleich mit dem Ganzen der christlichen Rechtschaffenheit in lebendiger Beziehung bleibe. Dann ist jenes individuelle Gute nicht mehr blos die Wirkung einer natürlichen Neigung (z. B. zur Arbeitsamkeit, zur Dienstfertigkeit u. s. w.), sondern der Wille setzt dasselbe zugleich als etwas objektiv Gutes, Pflichtmäßiges; dadurch tritt es in den Bereich der ganzen christlichen Lebenspflicht ein, aber ohne darum jene individuelle Färbung zu verlieren, die sich von ihm aus dem ganzen Leben mittheilt, worin nun der christliche Charakter als schönster Ertrag der Zucht der Liebe zu Tage kommt.*)

Bis hieher ist nun dieselbe in Hinsicht der Zwecke betrachtet worden, welche sie, gemäß der allgemeinen Aufgabe evangelischer Erziehung, an dem Kind erreichen soll; die Mittel, welche ihr hiezu dienen, sind zwar, wie es die Sache selbst mit sich brachte, im Verlaufe der Erörterung schon berührt worden, allein es liegt uns, bevor der ganze Abschnitt sich schließt, noch ob, diese Zuchtmittel in ihrer wesentlichen Einheit zusammenzufassen.

Sie beruhen alle auf der Voraussetzung, daß nicht erst, wenn

Zögling völlig freigelassen, und was unnachsichtlich von ihm gefordert oder ihm untersagt werden müsse. Vieles ist dem englischen Knaben gestattet, was wir freizugeben nicht wagen würden, Vieles aber strenge aufgegeben, worin wir einen mechanischen Zwang sehen würden. Hierin muß dem Volksgeiste sein individuelles Recht zugestanden werden. Merkwürdig aber ist die Wahrnehmung, die Wiese ausspricht a. a. O. S. 116: „Die englischen Studenten werden in den ersten Jahren immer noch als pupils angesehen und stehen unter tutors. Sonderbar aber ist, daß in Deutschland die jungen Männer nach dem kurzen Genuß ihrer ausgedehnteren Studentenfreiheit bald viel größere Philister werden, als dieß in England der Fall ist; vielmehr haben die Beschränkungen dort die umgekehrte Wirkung."

*) Dieser Punkt ist vortrefflich ausgeführt von Baur, Erziehungslehre S. 129—152 und von Rothe Ethik III., S. 393 ff.

das Kind die Wahrheit frei erkannt hat und dieser Erkenntniß seinen Willen unterwirft, sondern auch abgesehen von solcher Einsicht dasselbe der Autorität Gehorsam leisten muß, indem nur durch solches Gehorchen auf's Wort der Wille diejenige Richtung nimmt, die der christliche Lebenszweck fordert. Diese Autorität ist aber nicht eine blinde, despotische Gewalt, sie ist geheiligt durch die Liebe; und selbst dann, wenn das Kind aus der Uebung der Zucht solche Liebe nicht herausfühlt, so ist sie doch darin, und in reiferen Jahren erkennt auch des Kindes Auge diesen süßen Kern, der in der harten Schale war. Es fragt sich nun, in welcher Form jene Autorität dem Kinde gegenüber steht?

a. Den Mittelpunkt dieses ganzen Gebiets erzieherischer Thätigkeit nimmt das Wort ein. Wie Gott der Herr seinem Volk im Worte seinen Willen kund gethan, durch's Wort es in seine Liebeszucht genommen hat, so ist es auch im Bereiche der Erziehung die Macht, wodurch der reife Geist den unmündigen sich unterwirft. Im Hause bedarf es dazu keiner geschriebenen Gesetztafel, die kaum in der Schule nöthig ist, in der Familie aber geradezu lächerlich wäre, da der Erzieher selbst als dictator perpetuus stets anwesend oder in der Nähe ist. Hat sein Wort die Wirkung unweigerlichen Gehorsams, als ob sich's ganz von selbst verstünde, daß dasselbe ausgeführt wird, und ist doch in dieser Zucht die Liebe dadurch fühlbar, daß nicht ein scheues, angstvolles Gehorchen, sondern eine ruhige, aber unverweilte Befolgung den Willen des Erziehers ehrt: dann ist erreicht, was erreicht werden sollte. Es ist aber dazu erforderlich, daß erstlich dieß Wort selbst seinem Inhalte nach verständig ist, nichts Unnützes, Uebertriebenes, Unmögliches von dem Kinde fordert, und ebenso, daß es seiner Form nach ein bestimmtes, männliches Wort ist, das der Erzieher nicht im Schlafe, aber auch nicht in Leidenschaft redet, sondern weiß, was er will, was sich auch in der Kürze und Bündigkeit seines Wortes kund geben wird. (Jean Paul sagt Lev. I., §. 64.: „Das Kindesohr unterscheidet sehr den starken Ton von dem zür-

nenden; die Mutter fällt leicht in diesen, wenn sie jenen dem Vater nachzumachen denkt. Seine Verbote werden aus drei Gründen besser erfüllt als ihre: 1) seine stärkere und doch weiter vom Zorn entlegene Stimme; 2) daß der Mann wie der Krieger immer nur Ein und folglich dasselbe Schlag- und Wurzelwort und Kaiser-Nein sagt, indeß Weiber schwerlich ohne Semikolon und Kolon und nöthigste Frag- und Ausrufzeichen zum Kinde sagen: laß! 3) daß der Mann das Neinwort seltener zurücknimmt.") Damit hängt weiter zusammen, daß das fatale Räsonniren, mit dem das Kind so gerne sich des unbequemen Gehorsams entledigen möchte, schlechthin nicht gestattet wird. Sehr schön äußert sich darüber Schleiermacher (Erziehungsl. S. 648): „Kinder sollen allmählich ihre Eltern verstehen lernen,*) dahin gehört das Ueberzeugen; aber die Fälle, wo man sie nicht überzeugen kann, welche bis zur vollen Mündigkeit abnehmend fortgehen, darf man mit den andern nicht vermischen. Am besten also ist's, man läßt das Ueberzeugen seinen eigenen Gang gehen, auch der Zeit nach getrennt und versucht nicht zu überzeugen, wenn das Kind gehorchen soll." Und S. 664: „Die Regel, daß man, um den Kindern den Gehorsam zu erleichtern, ihnen Gründe angeben müsse, ist nichtig, denn Gründe angeben heißt den Gehorsam erlassen. Man riskirt überdieß, ob man auch nur Ueberzeugung hervorbringt; Kinder sind noch wenig fähig, Gründe zu fassen" — und, möchten wir hinzusetzen, sie sind das am allerwenigsten, wenn eine Lust und Begierde ihnen das ruhige Denken unmöglich macht. Vortrefflich ist auch, was Kellner (Aphorismen S. 23) sagt: „Werden Gründe mitgetheilt, so weiß ich überhaupt nicht, wie wir von Gehorsam sprechen können. Wir wollen durch solche die Ueberzeugung herbeiführen, und das Kind, welches diese gewonnen hat, gehorcht dann nicht uns, sondern eben nur jenen Gründen; an die Stelle der

---

*) Was Rothe, Ethik III. S. 698, so ausdrückt: Allmählich ist mit der Zucht immer mehr die Verständigung zu verbinden — mit der [illegible]

Ehrfurcht gegen eine höhere Intelligenz tritt die selbstgefällige Unterordnung unter die eigene Einsicht. Der Erzieher, welcher seine Befehle mit Gründen begleitet, räumt zugleich Gegengründen eine Berechtigung ein, und damit wird das Verhältniß zum Zöglinge verschroben. Dieser betritt das Feld der Unterhandlungen und stellt sich dem Erzieher gleich ... Im Familienkreise vertreten schwache Mütter meistens das philanthropische Prinzip — dafür wird die Mutter am meisten von den Kindern tyrannisirt." — Von manchen Pädagogen (z. B. von Thilo in der Schrift: der Bibelspruch im Dienste des Religionsunterrichts S. 21) ist empfohlen worden, der Erzieher soll sein Wort fleißig in ein Gotteswort, in einen Spruch der Schrift fassen, z. B. unverträglichen Kindern zurufen: Siehe, wie fein und lieblich ist es &c. Der Gedanke ist schön; die einzige Motivirung, die pädagogisch erlaubt seyn kann, wäre allerdings diese, daß ein Wort des Vaters zugleich mit göttlicher Autorität vor des Kindes Seele tritt, daß es im konkreten Falle wahrnimmt, wie das, was es sonst selber gelernt hat und als wahr erkennt, jetzt eben Anwendung finden müsse. Nur möge sich ein christlicher Erzieher nicht dem frommen Wahne hingeben, als wäre der Bibelspruch in solchem Fall ein Zauberspruch, der durch eine geheime magische Gewalt den Widerspruch bräche. Die Erfahrung gibt hiefür nicht den erforderlichen Beweis. — Endlich gehören zu der Autorität des Wortes noch folgende, aus dem Bisherigen fließende Momente: 1) daß dasselbe konsequent festgehalten, nicht heute erlaubt wird, was — ohne daß die Umstände anders waren — ein andermal verboten war, oder heute vom Erzieher vergessen ist, was er gestern gesagt hat; 2) daß eben darum der Worte nicht viele sind, sondern nur da, wo der Erziehungszweck es fordert, mit Gebot und Verbot eingeschritten wird. Locke hat deßhalb ganz Recht, wenn er (s. die Uebersetzung seines Werkes im Campe'schen Revisionswerk, Bd. IX., S. 151) sagt: „Gebt dem Kinde so wenig Regeln als möglich, lieber zu wenig, als zu viel" — der Grund ist einfach: je mehr

solcher Gesetze sind, desto weniger werden sie gehalten. Das Gleiche gilt von Verweigerungen; die Meinung, als sei es die beste Uebung im Gehorsam, nach Belieben nur recht viel abzuschlagen, ist ebenso ungerecht als zweckwidrig, wie sie auch Kant (Päd. S. 58) als etwas Grausames und Schädliches bezeichnet. Das wäre nicht mehr Zucht der Liebe. Zuletzt aber 3) ist an die Nothwendigkeit zu erinnern, daß, wo die erziehende Gewalt sich theilt, wie in der Familie zwischen Vater und Mutter, manchmal überdieß noch zwischen den Eltern und erwachsenen Geschwistern, das Reich schlechthin einig seyn muß. Hat das Kind irgendwo eine Zuflucht, wo es einer der erziehenden Gewalten Trotz bieten kann, so ist die Erziehung im innersten Kerne verdorben.*) (Die Wirkungen solcher Pädagogik hat Jeremias Gotthelf in seiner Anne Bäbi und im Schulmeister sprechend wahr geschildert.)

b. Wie aber der Menschengeist, auch ohne ein Wort zu sprechen, zu wirken vermag, so kann auch die Zucht, gleichsam noch ehe es zum Worte kommt, eine Macht auf das Kind üben; es gibt auch hier einen λόγος ἐνδιάθετος. Das ist die selbsteigene, persönliche Erscheinung und Haltung des Erziehers, das Lebensbild, das sich von ihm auf dem Grunde der Kindesseele abspiegelt. Wer wüßte nicht, daß es Menschen gibt von solcher Macht in ihrer Persönlichkeit, daß man sich in ihrer Umgebung nicht fähig sieht, etwas Schlechtes oder Albernes zu thun, und deren Nähe dennoch nicht

---

*) Rothe, Ethik III. 682: „In einer Ehe von disharmonischem Charakter ist das Zusammenwirken zur Erziehung eine Unmöglichkeit. In ihr kommt vielmehr gerade bei der Erziehung das innere Zerwürfniß der Gemüther der Ehegatten in seiner äußersten Schärfe zum Vorschein." — Uebrigens wäre das Obige auch noch weiter auszudehnen, wie Sailer irgendwo sagt: „Es soll im Hause ein Cordon gezogen werden, der dem Ungehorsamen kein Durchkommen gestattet;" es wird dießfalls von Fenelon erzählt, daß, wenn sein königlicher Zögling wegen eines Vergehens von Fenelon einen Verweis erhalten hatte, er in allen Gesichtern die Bestätigung von Fenelons Urheil zu lesen bekam; keine Miene vertheidigte ihn. Wollte er wieder freundliche Gesichter sehen, so mußte er schlechterdings sich fügen und bessern.

wie ein Alp auf dem Gemüthe lastet, die vielmehr alle edeln Keime durch geheime magnetische Kraft aus den Andern hervorlocken? Solch eine Persönlichkeit ist das Ideal eines Erziehers; sie ist aber darum nicht eine bloße Abstraktion, sondern muß ihr individuelles Gepräge haben; ja, dieser individuelle Charakter hat schon manchen Erzieher — wie z. B. unsern Pfarrer Flattich, wie in alter Zeit einen Trotzendorf — zum Original gemacht, und es ist sehr zu zweifeln, ob die Erziehung durch das Regelrechte, methodisch Korrekte, das ihrer Viele sich aneignen können, mehr leistet, als durch die originale Persönlichkeit solcher Männer.*)

c. Wie aber diese Macht der Persönlichkeit sich wirksam zeigt auch ohne daß sie immer im Worte sich geltend macht, so erweist sich andererseits oft selbst das Wort nicht als genügend, um den widerstrebenden Willen zu beugen, und es bedarf daher einer Ergänzung, durch welche jener Sieg vollendet wird. Immerhin ist wahr, was verschiedene Pädagogen alter und neuer Zeit gegen diese Ergänzung gesagt haben, daß durch sie eigentlich nur die Schwäche des erziehenden Einflusses verrathen werde, indem, wenn

---

*) Es sei hier wieder an Thomas Arnold erinnert, von dem wir a. a. O. (Deutsche Vierteljahrschrift 1850, 4. S. 133) folgende Schilderung lesen: „Arnold flößte seinen Zöglingen immer und überall die höchste Ehrfurcht ein durch den hohen Ernst, den er durch Lebhaftigkeit und Einfachheit vor mürrischem und geziertem Wesen bewahrte. Er konnte auch furchtbar zornig werden in seinen ersten Schuljahren. Aber auch da fühlten seine Leute, daß diese aschfarbene Blässe und dieses finstere Zusammenziehen der Augenbrauen nicht Ausdruck persönlicher Rache, sondern tiefster Widerwille gegen Gemeinheit und Sünde war, und vor dieser, nicht vor ihm lernten die Jünglinge und Knaben zittern; gegen ihn selbst empfanden sie eine Liebe und Verehrung, als gegen einen Mann von ganz ehrwürdiger Größe und Güte, für den sie ihr Leben hingegeben hätten. Die Wahrhaftigkeit, Reinheit und sittliche Durchsichtigkeit seines Charakters, die Festigkeit und Uneigennützigkeit seines Strebens, seine durchdringende Herzenskenntniß waren unwiderstehlich; heftete er den Blick auf einen, so sah er ihn durch und durch, und in seinem Blick und Ton war etwas, wovor jedes Niedrige oder Falsche oder Grausame unwillkürlich zusammenschrack oder verzagte." — Vrgl. zu obigem Gegenstand auch E. M. Arndt's Fragm. I. S. 127 ff. Rothe's Ethik III., 682.

dieser wäre, wie er seyn soll, in allwege das Wort auch ohne ein anderweitig daran gehängtes Gewicht ausreichen sollte. Aber jene Schwäche des Wortes ist nicht immer eine Schuld, die dem Erzieher zur Last fällt, sondern es stößt in dem von der Sünde inficirten Eigenwillen auf einen Widerstand, der dem Worte wenigstens momentan Trotz bietet, und der, wenn ihm nachgegeben wird, zu habitueller Renitenz sich steigert. Deßhalb haben diejenigen Pädagogen, deren weichliche Philanthropie gegen jede unangenehme Maßregel sich auf's äußerste sträubte, jenen Widerstand, den sie nicht in Abrede ziehen konnten, von einer andern Seite zu brechen gesucht; sie haben nicht im Sturm die Veste genommen, sondern durch Bestechung von innen die Thore sich öffnen lassen wollen. Das geschah und geschieht durch sogenannte Belohnungen, die zwar vornehmlich in Schulanstalten ihr leider unverwüstliches Daseyn genießen, aber im Kleinen auch der häuslichen Erziehung nichts weniger als fremd sind. Will das Kind sich nicht waschen lassen, oder will es der Mutter nicht den Fußschemel herbeiholen, so wird ihm ein Zuckerbrod in Aussicht gestellt; das ist der Lohn für seinen Gehorsam. Etwas pädagogisch Verderblicheres, etwas Unevangelischeres kann es nicht geben; jenes nicht, weil das Kind von einer absoluten Verpflichtung so nichts mehr wissen will; dieses nicht, weil die evangelische Kirche auch im Reiche Gottes keinen Lohn als bestimmten Preis für das Gute, das zu thun wir absolut schuldig sind, anerkennt. Es muß indessen zugegeben werden, daß die Pädagogik, weil sie es mit den unter der Zucht stehenden Unmündigen zu thun hat, hierin nicht völlig mit der Ethik zusammentrifft. Es handelt sich nämlich in der Erziehung häufig bei einer Handlung, die das Kind thun soll, nicht zuvörderst um deren sittlichen Werth, sondern darum, daß es überhaupt geschieht, um ein opus operandum. Das Kind soll z. B. eine Arznei nehmen, deren bitterer Geschmack, deren Geruch schon solch einen Widerwillen erregt, daß es den äußersten Kampf gegen das Verlangen des Erziehers ein-

geht. Kann es sich aus purem Gehorsam überwinden, desto besser, das ehrt Kind und Vater; aber auch Kinder, die sonst auf's Wort geben, können an solcher Klippe Schiffbruch leiden mit ihrem Gehorsam. Einzusehen, daß seine Lebensrettung dieß Opfer verlangt, das vermag das kleine Kind noch nicht; es bleibt somit nur die physische Gewalt übrig, die dem Kinde den Trank eingießt und die unter Umständen das schlechthin Unvermeidliche ist. Nun aber, wenn ich dem Kind irgend ein Geschenk verspreche, und dieser Gegenreiz ist stärker, als der Widerwille, so daß es sich ermannt, die Arznei herzhaft einnimmt, und nachher seines Preises froh wird: — sollte damit etwas Unpädagogisches geschehen seyn? Ich glaube nicht; und ebenso wenig ist damit der evangelischen Lehre, daß Alles nur der Gnade Gottes, nicht der eigenen Arbeit zu verdanken sei, zu nahe getreten, weil nur in solchen Fällen, wo nicht das Sittliche, der Gehorsam, als Hauptzweck erscheint, sondern etwas Aeußerliches, und auch da nur dem jüngeren Kinde, das seiner Sinnlichkeit durch höhere Motive noch nicht mächtig werden kann, ein Prämium gegeben werden soll. Bei älteren Kindern kann nur noch in zwei Hinsichten diese Ergänzung des Gehorsam fordernden Wortes zulässig seyn. Erstlich dann, wenn das Kind irgend eine Arbeit fertig gebracht hat, die einen materiellen Werth hat. Wohl ist es mit seiner ganzen Kraft dem Wohle des Hauses zu dienen schuldig; aber wie aus einem richtigen Gefühle die Sitte des sogenannten Trinkgeldes in der geselligen Welt hervorgegangen ist — aus dem Gefühle, daß, auch was ein Mensch (als Diener, als Gehülfe, als Lehrjunge) zu leisten schuldig war, dennoch, wenn die Arbeit gut ist, ihn, wie ein alter Ausdruck lautet, „einer Ergötzlichkeit" würdig macht, die man nicht dem Herrn, sondern der fleißigen Hand des Arbeiters selbst reicht: so darf in diesem Fall auch dem Kinde die Zufriedenheit mit seinem Fleiß darin materiell bezeugt werden, daß ihm irgend eine besondere Freude gewährt wird, was aber am besten durch irgend eine Erlaubniß (z. B. eine kleine

Reise ꝛc.), jedenfalls lieber durch etwas Anderes als durch Geld und ja nicht als regelmäßiger Lohn, sondern als seltene Ausnahme geschieht. Zweitens dann, wenn das Kind als Schüler durch seinen Fleiß irgend ein Ziel erreicht hat. Prämien, die in der Schule selbst vertheilt werden, wirken immer schädlich und wer Schulstiftungen machen will, soll lieber etwas stiften für arme Schüler, wie unsre Väter thaten. Aber dem Familienhaupte kann es nicht als pädagogischer Fehler angerechnet werden, wenn es dem Knaben, der etwa bei einer Prüfung seine Sache brav gemacht, eine Freude gewährt, nicht um den geheimen Sparhafen zu füllen — solch eine geheime Anstalt hat, wie oben schon gesagt worden, nur für arme Kinder einen vernünftigen Zweck — sondern um den glücklichen Tag mit irgend einer Kleinigkeit zu feiern. Das sind die einzigen Gesichtspunkte, unter welchen von Belohnung die Rede seyn kann; sie sind enge genug, und können nur da erweitert werden, wo man in Folge eines unkirchlichen Pelagianismus oder nationaler Eitelkeit die Leistungen der Kinder möglichst hoch treiben und doch alles nur durch Philanthropie erreichen will.

Eine desto entschiedenere Stelle in der Erziehung behauptet dagegen die andere Ergänzung des durch seine eigene Macht nicht ausreichenden Wortes, die Strafe. Wie so enge die Erkenntniß einer göttlichen Pädagogie, wie die Schrift sie in Geschichte und Lehre aufstellt, mit der richtigen Auffassung der menschlichen Erziehung zusammenhängt, das ist ganz besonders klar an diesem Punkte wahrzunehmen. Alle diejenigen, welche von göttlicher Strafe weder in der Zeit noch in der Ewigkeit etwas hören wollen, sträuben sich auch gegen die Strafe in der Erziehung, wie sie im Staate der Strafe ihren rechten Ernst und ihre sittliche Wirkung genommen haben; es ist das gegen eine heilige Zucht reagirende Fleisch, welches in dem bestraften Kind seine eigene Berechtigung verletzt sieht, und nur dann etwa eine Ausnahme von dieser Humanität macht, wenn es in der Strafe sich

selber wehrt oder gerächt sieht. Diesem Widerwillen gegen die Strafe, der sich nur nothgedrungen zu einigen Concessionen verstanden hat, hat freilich die Barbarei der Strafvollziehung in Haus und Schule, der Unverstand der Masse in Bezug auf die Proportion zwischen Strafe und Vergehen, die Ungleichheit und Willkür in der Zumessung der Strafe zu einiger Rechtfertigung dienen müssen, so daß man, um den Mißbrauch zu verhindern, am liebsten gar keinen Gebrauch dieses Zuchtmittels gestatten wollte. Allein so lange es Kinder zu erziehen gibt, wird alle Theorie die aus der Nothwendigkeit hervorgehende Praxis der Strafe nicht aufheben; und die heil. Schrift gibt derselben Recht; denn nicht blos in den Apokryphen steht zu lesen: „Bläue dem Kinde den Rücken, so lang es noch klein ist" (Sir. 30, 12.), sondern auch der Hebräerbrief (Kap. 12.) lehrt die Züchtigung als Zeichen väterlicher Fürsorge betrachten, während der Mangel derselben höchstens den Bastard vor dem rechten Sohne auszeichne. Es wird dabei sein Verbleiben haben: Das Kind muß unter der Strafe die Erfahrung machen, daß es ihm nimmermehr gelingt, seinen Eigenwillen durchzusetzen gegen die Autorität eines höheren Willens; daß, auch wenn es physisch an einer Uebertretung nicht gehindert worden ist, es also seine Freiheit gebraucht hat, es darum nicht freigelassen ist, sondern eine Schuld auf ihm ruht, die gesühnt werden muß, wenn es ferner soll sittlich existiren können.*) Dieß ist es, was wir mit Schleiermacher (S. 754) das Symbolische der Strafe nennen können; sie stellt dem Kinde sinnbildlich — aber nicht zum Sehen, sondern zum Fühlen — die Vernichtung der sittlichen Existenz durch die auf den Thäter zurück-

*) Rothe, Ethik III. S. 696.: „Durch die Strafe wird die noch naturnothwendig von der Sinnlichkeit beherrschte kindliche Persönlichkeit in der allein erst für sie verständlichen Sprache von demjenigen zurückgeschreckt, wozu eben die Sinnlichkeit sie hinzieht, und zugleich ist sie für das Kind die Offenbarung des Ernstes des sittlichen Gebots und seiner imponirenden Macht, mit der jeder Kampf vergeblich ist." S. auch Völter, im südd. Schulboten 1840. Nr. 23.

fallende Sünde dar. Und wenn einst der alte Flattich*) behauptete: „man erfahre den Mordgeist bei dem Informiren und bei der Zucht, wenn es nicht gehe, wie man wolle; man werde grimmig und schlage drein", wenn ebenso E. M. Arndt sagt: „Wer meinen Leib schlägt, der fährdet mein Leben:" so soll dem Kind in der Strafe nicht zwar dieser Mordgeist fühlbar werden, desto mehr aber der Tod des eigenen Willens. Nun gibt sich zwar diese Vernichtung in geistiger Weise auch dem Kinde in seinem Gewissen zu fühlen, und es fragt sich, wie sich zu dieser innern Strafe die äußere verhalte? ob diejenigen Recht haben, die (wie Völter, Schulb. 1840, S. 179) die sinnliche Strafe als Ersatz der noch mangelnden Strafe im Gewissen ansehen, oder aber (wie z. B. Anhalt) glauben, der Zögling werde durch die Strafe des bösen Gewissens vielmehr los? Im einen Fall würde die Strafe eintreten, weil noch kein böses Gewissen da ist, im andern Falle, weil es vorhanden ist, aber nicht ein bleibendes seyn soll. Ich bin der Ueberzeugung, daß Beide Recht haben, d. h. daß die Strafe eben darum so viel werth ist, weil sie dem einen wie dem andern Zustande des Kindes entspricht. Wer sich zuvor aus einem begangenen Ungehorsam nichts gemacht hat, er wird ihn anders ansehen lernen durch die Strafe; wer aber darüber innerlich beunruhigt war, der wird durch sie gesühnt, daher auch der Erzieher, der dieß weiß, es sich zur heiligen Pflicht machen wird, einem bestraften Kinde ja niemals dasjenige nachzutragen, weßhalb die Strafe erfolgte. Freilich könnte im letzteren Falle die Humanität verlangen, daß, wenn das Kind innerlich schon gebeugt ist, es verschont werden soll. Allein wenn das auch bei etwaigem Versehen ein und das anderemal ganz wohl angeht, da nämlich, wo der Erzieher sieht, daß es der innern Strafe nicht an der nöthigen Intensität und Schärfe gefehlt hat: so ist das doch nicht als Regel aufzustellen, weil auch das reuige Kind doch immer noch ein viel zu flüchtiges, vergeßliches Wesen ist,

*) S. Pädagogische Blicke von Flattich, Südd. Schulbote 18³⁷/₃₈. S. 23.

daß ihm nicht ohne jenes besondere äußere Notabene der innere Eindruck allzubald wieder verloren ginge. Hier muß die individuelle Gemüthsart sehr sorgfältig beobachtet werden, und wo sich irgend ohne äußere Strafe auskommen läßt, d. h. wo das Kind dem neutestamentlichen Standpunkt, der eigenen innern Zucht schon näher gerückt ist, da ist's freilich besser, wie es denn im Hause gar wohl zu erreichen ist, daß den Söhnen und noch mehr den Töchtern vom zehnten, eilften Jahre an kaum je mehr eine solche zuerkannt werden muß. — Es ist mit Obigem zugleich auch die Frage entschieden, ob die pädagogische Strafe blos als Besserungsmittel oder als Sühne zu betrachten sei. Abermals sagen wir: sie ist beides, in erster Linie aber eine Sühne, die durch die sittliche Lebensordnung absolut gefordert ist; daß sie bessert, ist nicht unmittelbarer Zweck, aber eine dem Erziehungszweck dienende Wirkung, und darum auch in der Strafvollziehung zu beachten.

Ueber die Arten der Strafe, wie sie in der Praxis sich vorfinden, ist die Pädagogik mit Strenge zu Gericht gesessen. Theils war es Abscheu vor jeder körperlichen Züchtigung, was ihr Urtheil bedingte, theils nahm sie Anstoß daran, daß zwischen dem einzelnen Vergehen und der üblichen Strafe, z. B. zwischen einer falschen lateinischen Construction und einer Tracht Prügel kein innerer Zusammenhang sei. Das erste Motiv leitete auf Versuche, die körperliche Züchtigung durch irgend welche, weniger ehrenrührige Mittel zu ersetzen, das zweite darauf, blos solche Strafen zu gestatten, welche mit dem Vergehen in innerem Zusammenhange stehen. Es ist kein Zweifel, daß letzteres, wo es sich ungesucht machen läßt, das vernünftigste nnd wirksamste ist — z. B. daß der Faule nun auch zu der Zeit arbeiten muß, die sonst eine Freistunde wäre,*) daß der Gefräßige dafür hungern muß u. drgl. —

*) Dieß ist jedenfalls richtiger, als wenn ein katholischer Pädagog, Köhler, vorschlägt, dem Faulen nach der Arbeitszeit Unthätigkeit unter Aufsicht zu gebieten. Solche homöopathische Kur läßt sich ein arbeitsscheuer Bursche mit Vergnügen gefallen.

Aber die Herstellung solchen Zusammenhanges ist in den meisten Fällen gar nicht oder nur auf eine raffinirte, unnatürliche Weise möglich, während der gesunde Sinn von jeher die körperliche Züchtigung als das allgemeine Ersatzmittel für alle anderweitigen Züchtigungen angesehen hat, wie das Geld als Ersatz für alle sonstigen Verkehrsmittel gilt. Es ist dieselbe allerdings schon ein gewisser höherer Grad der Strafe; eine Ehrenstrafe (z. B. Degradation im Locus, oder das Herausstellen in eine Ecke bei kleineren Kindern) kann als die mildere, eine Strafe durch's Wort, ein Verweis, als die mildeste gelten, während die Freiheitsstrafe unter Umständen als die stärkste, vielfältig aber auch als die gefährlichste angesehen werden muß, da, wenn sich der Erzieher nicht zugleich mit dem Delinquenten einsperrt, die Veranlassung zu stummen Sünden nur allzunahe liegt. Uebrigens läßt auch die körperliche Strafe noch sehr mannigfache Grade zu von dem Schlag auf das Händchen, das irgend etwas verbrochen, bis zur vollen Zahl Hiebe, zu deren Empfang sich der Knabe über die Bank legen muß; so daß, auch wenn die körperliche Züchtigung an sich nicht für entbehrlich oder entwürdigend erklärt wird, die Humanität in ihrer Abstufung immer noch Gelegenheit genug findet, sich zu bewähren. Es sind deßhalb auch immer wieder die besonnensten und wohlmeinendsten Pädagogen als Vertheidiger der körperlichen Strafen aufgetreten, und den liberalen Schwätzern in Zeitungen und Kammern, denen vor dem Nebel ihrer abstrakten Ideen der Blick in's wirkliche Leben gar nicht mehr möglich war, ist es bis jetzt noch nicht gelungen, auch aus der Erziehung jenes einfache und bewährte Mittel zu verbannen, wie sie es zum Gewinn der Asoten und Taugenichtse aus der Gesetzgebung zeitweise verbannt haben. Curtman sagt (Schule u. Leben S. 157): „Naturgemäße, schnell vorübergehende, unter allen Umständen empfindliche Strafen verdienen fast in allen Fällen den Vorzug vor den raffinirten. Nur die alltägliche Anwendung, nur die brutale Uebertreibung haben dieselben in Verruf gebracht. Wie will man die dumpf-

brütenden Arreststrafen, die abstumpfenden Beschimpfungsstrafen und ähnliche Ausgeburten der Schulmeisterei mit der naturwüchsigen Ohrfeige und der elektrischen Wirkung des Haselstocks vergleichen? Ohne die Zuthat eines weisen Körnchens Salz wird jede und jede Strafweise in Mißbrauch ausarten und zur Verstockung führen . . . . In dem Maaß aber, wie das Uebergewicht der Sinnlichkeit über die geistige Natur des Menschen abnimmt, müssen auch die körperlichen Strafen sich in geistige verwandeln, und der Arrest kann hier als Zwang zum einsamen Nachdenken für das Maximum der äußerlichen Zucht angesehen werden." Und selbst Schleiermacher, so wenig er überhaupt den Strafen hold ist, gibt doch S. 754 zu, daß es darin einen natürlichen durch die Sitte anerkannten Cyklus gebe, aus dem man sich nicht herausbewegen dürfe. Je nach dem Grade des Bildungszustandes der verschiedenen Stände und der bürgerlichen Gemeinschaft überhaupt in verschiedenen Zeiten werde auch das materiale Element ein verschiedenes seyn; Regel aber müsse bleiben: daß alles Fremde und Plebejische gemieden werde.

Pädagogisch wichtig ist noch die Frage: wer der ordentliche Vollstrecker eines Strafurtheils seyn soll? Bei den Gerichten ist der Richter nicht auch Nachrichter; und wohl überlegt war es, daß die Jesuiten das Geschäft der Abstrafung einem dazu aufgestellten Profosen übertrugen; das odium knüpfte sich — wie einst in den württembergischen Klosterschulen an den famulus — so dort an den Vollzieher, auch wenn er rein nur das Werkzeug war. Allein so sehr das den Zwecken des Ordens entsprach, so unpädagogisch war es. Die Strafe hat ihren Werth und ihre Wirkung nur, wenn sie das Kind von seinem Erzieher selbst empfängt. Ein Mensch, der dem religiösen Dualismus huldigend der Meinung ist, alles Uebel komme vom Satan her, und nur das Angenehme sei Gottes Schickung, wird schwerlich von der züchtigenden, göttlichen Pädagogie viel Gewinn für sein inneres Leben haben; der Gläubige aber, der mit Gerhard seinem Gotte bekennt:

„Ich weiß, dieß Kreuz und diesen Schmerz hast Du mir zugesendet" — der findet den Segen, den Gott darein gelegt. Solchem Dualismus führt die jesuitische Strafpraxis den Zögling zu, während die Strafe einerseits das Entehrende verliert, an sittlicher Macht aber gewinnt, wenn sie von derselben Hand vollzogen wird, die das Kind leitet und segnet. Diese allein wird auch im Stande seyn, zwischen der herzlosen Kälte, — da, mit Schleiermacher zu reden, der Erzieher nur die Fortsetzung seines Stockes ist — und zwischen der leidenschaftlichen Hitze, die, auch wo eine gerechte Ursache zur Strafe vorliegt, doch im Vollzug derselben nicht thut, was vor Gott recht ist (Jak. 1, 20.), die rechte Mitte zu halten, so daß der Zögling in dem Strafenden die unerschütterliche Macht des Rechtes über das Unrecht erkennt, und dennoch weiß, diese Begegnung hebt in der Zucht die Liebe nicht auf.*)

*) Vgl. zu allem Obigen die „Prinzipien der Erziehung und des Unterrichts" von den Gebrüdern Paulus, S. 361: „Die andern Erziehungsmittel (öffentlicher Tadel, Entziehung der Nahrung und anderer Genüsse, Zimmer-Arrest, Carcer) ꝛc. unterscheiden sich von der körperlichen Züchtigung hauptsächlich dadurch, daß bei jenen die Person des Erziehers gleichgültig ist, bei diesen aber die sittliche Weltordnung sich mit der Person des Erziehers gleichsam identificirt, dieser ihre ganze Macht leiht, um damit zu schalten und zu walten. Es ist nicht blos um den Schmerz zu thun, dieser Zweck könnte auf andere Weise ebenso erreicht werden, sondern hier fällt das zu erziehende Individuum in die Hand des Erziehers als eines höheren Wesens, von dem es schlechthin abhängig ist. Daraus erklärt sich die unwiderstehliche Macht dieses Mittels, wornach es geeignet ist, die ganze Persönlichkeit des zu Erziehenden zu überwinden, und ihn in seinem innersten Grunde zu erschüttern. Die sittliche Welt muß als eine einzelne Person dem Thäter in den Weg treten; diese persönliche Erscheinung der sittlichen Welt in ihrer Allmacht, in ihrem Zorn kann er nicht ertragen; er kann es nicht wagen, das Spiel noch weiter zu treiben. Alle andern Mittel appelliren nur an unsere Freiheit, ob wir nicht uns wollten zur Vernunft bringen lassen; die körperlichen Züchtigungen dagegen sind zwingende Mittel durch ihre die ganze Persönlichkeit überwindende Macht. Sie sind eine Buße, durch welche die That und die Schuld ausgeglichen werden soll. Alle andern Mittel lassen Zeit zu unnützen Reflexionen; durch nichts aber erkennt der Knabe seinen Fehler so gründlich abgemacht, als durch körperliche Züchtigung." — Interessant ist auch in diesem Punkte, was Wiese a. a. O. S. 33 ff. über das englische System mittheilt: „In Eton sind selbst die Zöglinge der obersten

Letztere wird dem Zögling alsbald darin wieder fühlbar werden, daß nach einer Weile der Verkehr wieder ruhig und regelmäßig sich fortsetzt, als ob nichts geschehen wäre; nicht aber durch Liebkosungen, die den Eindruck machen, als wollte der Erzieher dem Zögling stillschweigend Abbitte für begangenes Unrecht leisten. Die Würde des Erziehers wird der Liebe, die nach dem Sturme wieder über des Kindes Haupt leuchtet, eine andere Art der Kundgebung anweisen.

d. Ein weiteres Zuchtmittel, das zwar sehr spezieller Natur ist, aber in seiner Art ebenso das vorangehende Wort als die nachfolgende Strafe repräsentiren kann, ist die Ironie, die dem Kinde nicht direkt verbietet und es nicht direkt straft, aber unter Umständen wirksamer seyn kann, als beides. Verf. hat einen ausgezeichneten Lehrer gekannt, von dem schon eine ironische Miene gefürchtet wurde, mehr als bei vielen andern die donnerndste Strafpredigt. Es ist aber die Anwendung dieses Mittels durchaus abhängig von einer dazu innerlich legitimirten Gesammt-Persönlichkeit; nur wo Achtung und Liebe zum Voraus fest steht, kann es richtig wirken; erscheint der Erzieher dem Zögling überhaupt

---

Klasse noch nicht davon eximirt, mit Schlägen bestraft zu werden. Der Widerspruch zwischen dem Ertragen dieser Behandlung und dem reizbaren Selbstgefühl des jungen Engländers hat darin seine Lösung: die genannte Strafe ist eine altherkömmliche und gesetzliche" (vgl. oben Schleiermacher über die Bedeutung der Sitte für die Strafart); „nur der head-master in seinem vollen Amtskleide vollzieht sie und sie hat in der allgemeinen Meinung nichts Beschimpfendes, auch wird ein solcher Strafakt leidenschaftslos vollzogen, Geber und Empfänger können darum die besten Freunde bleiben, und doch sind die Schläge so wirksam, weil keiner von beiden diese Begegnung jemals vergißt. Die öffentliche Achtung wird dem Gestraften dadurch bewahrt, daß er sich dem Gesetze unterwirft, um das durch das Vergehen aufgehobene sittliche Gleichgewicht wieder herzustellen. Die Strafe ist dort nicht Mittel, das Vergehen für die Zukunft zu hindern, sie gehört vielmehr als eine nothwendige Sühne zu dem Vergangenen. Auch der Sohn des Ministers muß die Gleichheit vor dem Gesetz hierin fühlen, was ihm sein Lebenlang eine heilsame Lektion bleibt." (Letzteres bezieht sich freilich nicht auf die häusliche Erziehung, allein der Gedanke, der darin liegt, die allgemeine Anschauung des Wesens der Strafe ist auch für diese von Wichtigkeit.)

als spöttisch, so kann er kein Vertrauen gewinnen; und wenn Kinder sehen, daß sich der Lehrer über sie lustig macht, so erregt dieß in ihnen eine Bitterkeit, die alle seine Wirksamkeit lähmt.

2. Die Zucht der Wahrheit.

Wie sich dieser Theil der Erziehung von der Zucht der Liebe unterscheidet, ist schon früher angedeutet worden. Es tritt mit der Wahrheit ein Element in die Erziehung, das nicht, wie die Liebe, im Erzieher personificirt erscheint, sondern das als ein Drittes, Selbstständiges sich darbietet, das zwar nicht mit der Luft eingeathmet wird, sondern der Vermittlung durch den Erzieher bedarf und so allerdings durch seine Persönlichkeit hindurchgehen muß, ja selbst von dieser Persönlichkeit irgend welche Spuren in Form und Farbe an sich tragen wird, gleichwohl aber den Zögling innerlich frei macht, so daß er, nachdem der Erzieher seinen Dienst gethan, mit der erkannten Wahrheit als einem unveräußerlichen Besitz haushalten kann. Dieser Besitz aber ist nicht ein todtes Kapital, das höchstens durch seine praktische Anwendung materielle Zinsen trägt (wie z. B. die Chemie auf Erfindungen führt, deren Anwendung ökonomisch nutzbringend ist): sondern er erhält sich auch im Geiste des Zöglings in seiner absoluten Würde und nimmt diesen in seine Zucht, so daß, selbst wenn der Erzieher den Zögling momentan oder nachdem letzterer ihm entwachsen ist, freigegeben hat, die erkannte Wahrheit anstatt aller äußeren Zuchtmittel ihn bändigt, ihm Schranken setzt, ihn treibt. Und wie wir im vorigen Abschnitt als das nothwendige Correlat der erziehenden Liebe den Gehorsam des Zöglings gegen solche Liebe kennen gelernt haben, so handelt es sich jetzt dem entsprechend um den Gehorsam gegen die Wahrheit (vgl. 1 Petri 1, 22.). Dabei ist freilich, wie schon oben erinnert worden, nicht zu übersehen, daß dem Anscheine nach die Parallele in anderer Hinsicht zum Gegensatze wird. Die Liebe als das Ziehende, Zucht Uebende wird

dem Kinde unmittelbar zu fühlen gegeben; die Wahrheit aber erscheint in aller Unterweisung nicht alsbald als ziehende Kraft, vielmehr erst als Zweck, für welchen, als Ziel, zu welchem hin das Kind gezogen werden soll; im Lernen selbst stellt sich die Wahrheit noch nicht als das den Menschen frei machende, d. h. ihn innerlich erziehende dar, sondern die Zucht wird erst geübt, damit er überhaupt die Wahrheit suche und finde, und erst nach der Arbeit des Lernens, erst wenn die Wahrheit als reife Frucht eingesammelt worden ist und genossen wird, soll sie jene erziehende Wirkung auf den Geist, als ihren Inhaber ausüben. Es wäre also das Verhältniß so zu bestimmen: Dort ist's die Liebe, welche das Kind zieht, hier ist's die Wahrheit, zu welcher (oder für welche) das Kind gezogen wird. Allein dieser Gegensatz ist nur ein scheinbarer. Denn genauer betrachtet ist auf beiden Seiten das ziehende Subjekt und dasjenige, wozu das Kind erzogen wird, wahrhaft Eins. Die Liebe, die in dem christlichen Erzieher lebt, ist ja nicht irgend eine ganz absonderliche Neigung oder Gesinnung, sie ist — wie alle Gesetzes-Erfüllung in der Liebe beruht — wesentlich eins mit dem Ganzen der christlichen Rechtschaffenheit, zu welcher sie das Kind erzieht. Ebenso aber ist die Wahrheit ihrerseits nicht erst das ferne Ziel, zu welchem das Kind hingeführt wird, sondern zugleich die Kraft, die es zieht, die in allem Lernen schon erziehend, stärkend, reinigend, veredelnd auf das ganze geistige Leben des Kindes wirkt. Und wenn es richtig ist, daß das Kind hievon während der Arbeit des Lernens wenig oder nichts empfindet, so ist ja auch die Liebe einerseits nicht in jedem ihrer Akte dem Kinde sogleich fühlbar, es erkennt sie erst später deutlich; andererseits aber macht nun das eben den Unterschied zwischen diesen beiden Momenten der Zucht aus, daß die Wahrheit, als etwas nicht so wie die Liebe in dem Erzieher sich Personificirendes, sondern als etwas objectiv Vorhandenes, für sich Bestehendes dem Kinde erscheint, und darum auch die erziehende Wirksamkeit erst später, wenn ein gewisser Grad der Er-

kenntniß erreicht ist, ihm deutlich werden kann. Nichts destoweniger besteht diese Wirksamkeit von Anfang an; die Wahrheit ist, wie gesagt, niemals ein todter Besitz, sondern eine, wenn auch langsam und geheim wirkende, doch eben wirkende Kraft.

Es fragt sich nun vor allem: was ist Wahrheit? Würde die Pädagogik kein anderes Interesse noch haben dürfen, als das spezifisch religiöse, so wäre die Antwort sehr einfach: Christus ist die Wahrheit. Allein so gewiß es ist, daß für die Gesammtbildung, weil sie ihr Centrum in der Gesinnung, im Charakter hat, der Mittelpunkt dieses Mittelpunktes Christus seyn und bleiben muß: so ist doch damit ein Wissen der Wahrheit nicht ausgeschlossen, das, wenn man will, als weltlich, als gegen das Christenthum zunächst indifferent bezeichnet werden kann. Dieses steht zwar, wie früher gezeigt worden ist, mit jenem Centrum in genauer, direkter Beziehung, wie denn die Geschichte den Beweis liefert, daß auch die weltliche Civilisation nur da und nur in dem Maaße wahrhaft gedeiht, wo und wie das Evangelium zur herrschenden Macht wird, und wir waren in nicht allzuweit hinter uns liegender Zeit sehr nahe daran, den entgegengesetzten Beweis thatsächlich zu erleben, daß, wo in antichristlichem Sinn für sogenannte Civilisation gearbeitet wird, statt dieser eine pöbelhafte Barbarei die Folge ist. Aber wir haben oben auch gesehen, wie die Radien von dieser Peripherie weltlichen Wissens zum christlichen Lebenscentrum erst im reifen, innerlich durchgebildeten Menschen zum Bewußtseyn kommen, zu lebendigen Beziehungen werden können, während im Kinde noch beides, weltliche und christliche Wahrheit mehr äußerlich neben einander steht und nur erst einzelne Punkte sich darbieten, wo beide einander berühren. Daher fassen wir den Begriff der Wahrheit, die den Menschen frei macht, indem sie ihn durch geistige Macht innerlich in Zucht nimmt, in einem viel weiteren Sinne, als er im engeren religiösen Gebiete genommen wird; alles wahrhaft Seyende schließt derselbe in sich, alle wahre Erkenntniß, gehöre sie nun einem Gebiet an, welchem sie wolle.

Daß der Donner die Wirkung des Blitzes ist, daß die Stadt Rom in dem und dem Jahre gebaut worden, daß 9 × 9 = 81 ist: das alles sind Stücke jener allumfassenden Wahrheit, die dazu da ist, daß sie gewußt werde.

Damit aber gerathen wir in ein unabsehbares Gebiet, auf einen Ocean, da nirgends eine Gränze, nirgends ein Ruhepunkt für Auge oder Fuß sich zeigt. Und doch haben wir es in der Erziehung mit einer sehr beschränkten Kraft zu thun, die all das dargebotene Wissen aufnehmen und verarbeiten soll, mit dem Geist eines Kindes, der erst an der Wahrheit erstarken muß, ehe er sie bewältigen kann. Es ist also nöthig, aus jener Masse alles wahrhaften Wissens, das die Menschheit im Laufe der Zeiten sich errungen hat, einen Theil auszuscheiden, der dem Kindesalter zu eigen gegeben werden kann, während der Rest dem reiferen Alter anheimgestellt bliebe. Diese Unterscheidung müßte jedenfalls so gemacht werden, daß mit alle dem, worüber erst noch zu streiten ist, und mit den pro und contra vorzubringenden Gründen die Jugend verschont werden müßte; ihr muß als Grundlage ein festes Wissen, ein in Thatsachen bestehender geistiger Besitz eingehändigt werden; daher es als ein ungeheurer Fehler gerügt werden muß, daß unsere deutsche Erziehungsweise den kritischen Geist, der unsere Gelehrsamkeit beherrscht, auch schon den unreifen Jungen eingepflanzt hat, die erst etwas Tüchtiges wissen sollten, ehe sie anfangen Kritik zu üben. — Aber selbst dessen, was für uns als Wahrheit feststeht, ist so viel und mancherlei, daß wir immer noch erst eine Auswahl treffen, eine Gränzlinie ziehen müssen. Diese war in älterer Zeit durch Sitte und öffentliche Meinung festgestellt; man wußte, was man von einem gutunterrichteten jungen Menschen fordern konnte.*) Allein diese Gränzmarken sind längst ver-

*) Uebrigens findet sich schon in der Schrift: J. Th. Freigii paedagogus, h. e. libellus ostendens, qua ratione prima artium initia pueris quam facillime tradi possint, Basel 1582, ein Versuch, das Wissenswürdige für den Zweck der Bildung in ein Schema zu bringen.

rückt worden. Basedow hat gar keine solche Gränzen anerkannt; denn wiewohl er (Philanthr. Archiv, 2. St. S. XXXIX.) sagt: „Es wäre für das menschliche Geschlecht zu wünschen, daß von einem wohlerzogenen Menschen eine weit geringere Zusammenhäufung der Erkenntnisse verlangt würde" — und dabei seine „lieben Kosmopoliten" fragt, ob denn seit der Zeit Mosis oder Homers das Gedächtniß der Menschen geräumiger worden sei? — so ist das nur gegen dasjenige Wissen gerichtet, das seinem utilitarischen Prinzip nicht gemäß war; aber an die Stelle dieses gelehrten Wissens wollte er ein anderes, praktischeres setzen, dessen Umfang nicht geringer war; sein Elementarbuch ist deß Zeuge, wie er aus allen möglichen Fächern seinem Zögling etwas beibringen wollte. Aber die hierin angedeutete Gränze — von allem nur etwas, d. h. das Leichte, Behaltbare, so viel, um darüber schwadroniren zu können — war eine so falsche, daß die Reaktion des Pestalozzismus ein ganz entgegengesetztes Extrem hervorrief. Da sollte es eigentlich gar kein Wissen mehr seyn, sondern ein Können, was die Erziehung zu Stande zu bringen habe; eine Fülle von Kraft, mittelst welcher der Zögling, sobald er aus der Pädagogie entlassen wäre, sich alles Wissen beliebig anzueignen vermöchte. Allein es ist längst anerkannt, daß jene Kraftfülle eben nur an Objekten, also an thatsächlicher, gegebener Wahrheit sich bilden kann, und es bleibt die Frage damit immer noch unbeantwortet, welcher Wissensstoff aus dem Gebiete der Wahrheit hiezu genommen werden soll. Denn Wort, Zahl und Form, wenn sie auch gewisse abgegränzte Gebiete bezeichnen, lassen doch noch eine solche Mannigfaltigkeit in der wirklichen Ausführung übrig, daß damit durchaus keine feste Handhabe gegeben ist; ich könnte unter der „Sprache" ebensogut das Armenische und Malabarische, als das Französische und Englische oder als die Muttersprache verstehen; die Zahl würde ebenso durch die Algebra wie durch die vier Spezies und die Formenlehre ebenso durch Trigonometrie und Stereometrie wie durch Pestalozzi's ABC der Anschauung repräsentirt. Die deut-

schen Pädagogen haben daher mehr vom praktischen Gesichtspunkt aus ein Schema dessen aufzustellen sich bemüht, was als Wahrheit für die Erziehung zu benutzen sei. So hat Niemeyer (7. Aufl. II. §. 26) nachdem er den Grundsatz: „die allgemeine Menschenbildung oder die Darstellung des Ideals der Menschheit müsse das Regulativ für die Wahl der Lehrgegenstände bis zu der Epoche seyn, wo die besondere Berufsbildung eintrete" für eine Ueberspannung erklärt hatte, außer Religiosität und Moralität, und außer den zur Sprachentwicklung gehörigen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens, auch der Uebung des Denkens an praktischen Urtheilen und an der Zahlen- und Formenlehre, noch eine genauere Kenntniß der Erde, der Geschichte, der Naturgesetze und Naturprodukte, so wie der vollkommensten Werke des menschlichen Geistes als das Material der allgemeinen Bildung bezeichnet. Dinter hat sich gemäß seinem praktischen, reellen Sinne noch kürzer gefaßt; er verlangte (s. seine Vorrede zur Schullehrerbibel N. T.) für den allgemeinen Unterricht, d. h. für's Volk nur dasjenige, „was 1) das irdische Leben schützt, Gesundheitslehre, Antisuperstitiosa ꝛc., 2) was das geistige Leben stärkt, christliche Glaubens- und Sittenlehre" und verhöhnt die Ungenügsamkeit vieler Lehrer, die alles Mögliche treiben, darob aber die Hauptsachen vernachläßigen. (S. kleinere Schriften S. 160). Ist hierin schon ein gewisses Prinzip an die Stelle des zufälligen Herausgreifens getreten, so haben spätere Pädagogen (wie schon Herbart in einer freilich ganz eigenthümlichen, mit seiner Philosophie auf's engste zusammenhängenden Weise gethan) einen bestimmten Grundgedanken festgehalten, um den Kreis des zur allgemeinen Bildung Erforderlichen genau zu beschreiben. So z. B. geht Gräfe von der Betrachtung aus,*) daß der Mensch in einem dreifachen Grundverhältnisse stehe: a. zur Natur, b. zum Menschen, c. zu Gott. In allen drei Beziehungen unterscheidet er, 1) was der Gegen-

*) S. Allgemeine Pädagogik, II. S. 140. Es sind zuvor auch einige andere Schemata von ihm mitgetheilt.

stand seiner Erscheinung nach ist — das wird dargestellt in der Beschreibung; 2) wie er es geworden ist — Geschichte; 3) was sein wahres Wesen ist — Philosophie. Hieraus werden alle Wissenschaften entwickelt, aber es ist damit offenbar über die Gränze des Allgemeinen, d. h. der Volksbildung und ebenso über die Gränze der Kindheit hinausgeschritten, da Philosophie in diesem Kreise unmöglich Platz haben kann. Am gleichen Fehler, so wie zugleich an dem einer allzu künstlichen Construction leidet das Schema von Beneke,*) während das von Graser entworfene zwar auch von der einfachen Trichotomie, Natur, Mensch, Gott ausgeht, aber theils in den Unterabtheilungen (z. B. die Kenntniß Gottes a. in der Form der Wahrheit, b. in der Form der Gerechtigkeit [Rechts- und Staatslehre, hiezu als Hülfswissenschaft Geschichte, Sprachlehre und Orthographie!]; c. in der Form der Liebe [praktische Religions- und Pflichtenlehre — während schon in der Lehre vom Menschen seine sittliche Würde und die Gefahren, denen dieselbe ausgesetzt ist, abzuhandeln war]; d. in der Form der Schönheit [Poesie, Musik]) viele Verstöße gegen die Logik enthält, theils aber und besonders durch die Combination dieser Faktoren mit einem, denselben völlig fremden geographischen Schema (wornach z. B. die Lehre von der Kirche derjenige Theil der Religionslehre ist, der auf der Stufe der „Kreisregierung" vorkommen soll, wie die Missionen auf der Stufe der Weltkunde 2c.) einen fast abenteuerlichen Charakter erhält. — Wir unsererseits glauben, daß sich dasjenige Gebiet der Wahrheit, welches der allgemeinen Bil-

---

*) I. Vorstellungen: 1) die Außenwelt: a. völlig concrete Erkenntniß: Beschreibende Erd- und Himmelskunde und rein erzählende Geschichte. b. Halb abstrakt: Naturgeschichte, Physik, Chemie. c. Rein abstrakt: Geometrie und Arithmetik. 2) Die Innenwelt: a. nach der logischen, metaphysischen und ästhetischen Seite: α. das Concreteste: Sprechen und Sprachausdruck. β. Halb abstrakt: die Sprachregel. γ. Rein abstrakt: Logik und Psychologie. b. Nach der praktischen und gemüthlichen Seite: Moral und Religion. II. Fertigkeiten: a. Hervorbringen nützlicher Produkte. b. Gymnastische Uebungen. c. Darstellende Fertigkeiten (Lesen und Schreiben). d. Nachbildende und symbolische Darstellung (Zeichnen).

dung dienen muß, einfach in folgender Weise abstecken läßt. Das Menschenleben ist nach christlicher Anschauung in die Welt hineingestellt, um eben so sehr sich innerlich von ihr frei zu machen, sie zu überwinden, als in einen gottgeordneten Verkehr mit ihr zu treten. Das erste Moment erscheint als ein negatives, weil es die Welt verneint, allein diese Negation beruht auf der höchsten, intensivsten Position, auf dem Glauben. Es tritt also an diesem Punkte als Erkenntniß der Wahrheit die Religion auf, die zugleich jene Selbstständigkeit des Christen der Welt gegenüber zur Selbsterkenntniß werden läßt, daher alles, was von Anthropologie zur allgemeinen christlichen Bildung gehört, dem religiösen Wissen einverleibt seyn oder entstammen muß, so wie es auch nur eine eitle Abstraktion ist, wenn von jenem die Sittenlehre als etwas Besonderes getrennt wird. — Das zweite Moment, der Verkehr des von der Welt innerlich frei gewordenen Geistes mit dieser Welt, auf die er wirken, in der er das Reich Gottes bauen, in der er sich selbst üben soll, schließt folgende besondere Beziehungen in sich: 1) es ist ein Verkehr mit der Menschheit; dieser wird vermittelt durch die Sprache, und soferne für die höheren Kulturstufen der mündliche Umgang nicht ausreicht, so ist dazu Kenntniß des Lesens und Schreibens und Fertigkeit darin erforderlich. 2) es ist ein Verkehr mit der Natur, und zwar a. eine Beschäftigung des erkennenden Geistes, theils mit der ganzen concreten Erscheinung: Naturkunde; theils mit der abstrakten Form und Zahl, Mathematik; b. eine materiell die Natur beherrschende Beschäftigung, theils für die Zwecke des zeitlichen Lebens — die gewerbliche Thätigkeit; theils um die Natur zum Träger und Darsteller des geistigen Lebens zu machen — die Kunst. — 3) in beiden Hinsichten aber ist die Stellung des Menschenlebens eine zeitlich und räumlich bedingte: um diese Stellung richtig einzunehmen und zu behaupten, muß Jeder das, was ist, in seinem Zusammenhang mit dem zeitlichen und räumlichen Ganzen in soweit anschauen lernen, daß er nicht in dem unmittelbar Gegebenen

bewußtlos aufgeht; d. h. er muß, ob auch in kleinem Umfange, denn auf das Viel oder Wenig kommt es hier zunächst nicht an, durch geschichtliches und geographisches Wissen sich über das sinnlich Wahrnehmbare erheben, es geistig in sich erst erzeugen. Es ist ersichtlich, wie dieser Endpunkt des Schema's wieder auf den Anfang zurückführt, und so das Ganze einen geschlossenen Kreis bildet.*) Wir sagen: keinem Mitgliede des evangelischen Volkes darf es an den hier aufgeführten Bildungselementen ganz fehlen. Es wird zwar z. B. nicht jeder ein Geometer seyn, aber eine geometrische Grundanschauung — daß er z. B. das gleichseitige Dreieck vom gleichschenkligen unterscheiden kann — das müssen wir fordern. Es wird nicht jeder ein Künstler seyn: aber, wer auch gar nichts der Art vermag, kein Lied singen oder keinen Bock zeichnen kann: dessen Bildung ist unter dem Niveau geblieben. So wird man zwar von dem, der Theologie studirt, nicht verlangen, daß er auch das Gewerbswesen, Technologie, Maschinenkunde inne habe; aber durch irgend einen Zweig solcherlei Wissens — z. B. durch einige landwirthschaftliche Kenntniß wird auch sein Berufsleben, seine Gesammtbildung wesentlich ergänzt. — Ein anderes Bedenken gegen unsere Darstellung möchte darauf sich stützen, daß hier unter den Begriff der Wahrheit auch Elemente befaßt werden, die, wie man sagen wird, dem Gebiete des Wahren gar nicht angehören, sondern wie die Kunst, dem Gebiete des Schönen, oder wie noch Anderes selbst blos dem des Nützlichen. — Aber wir fragen: Was wird denn alsbald aus dem Schönen, z. B. aus der Kunst, wenn nicht die Wahrheit das Regierende ist und bleibt? — nicht freilich jene prosaische Wahrheit, da nur für richtig gelten soll, was aus gemeiner Empirie sich nachweisen läßt, sondern die höhere Wahrheit, die, wie im großen Epos der faktischen göttlichen Offenbarung, so fortwährend in aller Dichtung die Schranken der niederen Weltordnung durch-

*) Das ganze obige Schema hat am meisten gemein mit der Eintheilung von Baur. S. 269 ff.

bricht, und dennoch, ja eben darin dem Geist als Wahrheit sich erweist. Und das Andere, was vollends blos dem Gebiete des Nützlichen angehört, ruht es nicht zuletzt immer wieder auf Wahrheit? Gerade auch in solchen Dingen den Wahrheitssinn regieren zu lassen, ist eine Pflicht, deren Nichterfüllung sich unter unserem Volke in unzähligen, theils lächerlichen, theils gefährlichen Thorheiten an den Tag legt und rächt.

Steht uns aber mit obigem Schema im Allgemeinen wohl fest, aus welchen Gebieten der Stoff der Erkenntniß genommen werden muß, der zur allgemeinen christlichen Volksbildung erforderlich ist: so ist uns damit noch lange nicht genau bestimmt, wie enge oder wie weit die Grenzen des Wissens in jedem einzelnen Fache gesteckt werden sollen. Der Eine ist schnell fertig mit dem Kanon: so viel als möglich soll gelernt werden; aber damit ist jene leidige Ueberladung des kindlichen Geistes wenigstens möglich gemacht, jenes Treibjagen, das doppelt schlimm ist, weil es nicht nur die schöne Kinderzeit jämmerlich vernichtet, sondern auch, wie die Erfahrung zeigt, nach kurzer Frist eine Abspannung zur Folge hat, durch die alle Früchte des Lernens für immer verloren gehen. Sagt man aber deßhalb: es sollen von Allem nur die Anfangsgründe gelernt werden, so fragt sich: wo hören denn diese auf, und wo fängt das höhere Wissen an? Es wird, um diesen Punkt richtig zu entscheiden, ein Dreifaches zu beachten seyn. Erstlich ist zwischen den einzelnen Bildungsstoffen hierin ein merklicher Unterschied. Manche derselben lassen sich innerhalb des Kindesalters so vollständig absolviren, daß — wohlgemerkt, es ist nicht von gelehrter Bildung die Rede, sondern von Volksbildung — nach allgemeinerer Erfahrung das spätere Leben nichts mehr dazu, sondern weit eher davon thut. Weitaus die Mehrzahl unseres Volkes wird z. B. lebenslänglich so schreiben, wie Jeder bei seinem Austritt aus der Schule geschrieben hat (das ist auch bei vielen Frauen aus den gebildeten Klassen der Fall); die Meisten dürfen zufrieden seyn, wenn sie in späteren Tagen so fertig

rechnen können, wie sie es um jene Zeit konnten. Zweitens ist insbesondere das Eigenthümliche des Religions-Unterrichts zu erwägen. Auch in diesem ist eine relative Vollständigkeit zu erreichen möglich; d. h. eine Kenntniß aller christlichen Hauptlehren, so wie ein geistiger Besitz an dem zur christlichen Lebensführung nöthigen Vorrathe von Bibelsprüchen und kirchlichen Zeugnissen — der letztere in Gestalt von Kirchenliedern. Aber viel deutlicher als bei den oben erwähnten Fertigkeiten hebt sich auf diesem Gebiete der Unterschied heraus, daß erstlich die Schriftkenntniß eine das ganze Leben hindurch intensiv und extensiv fortschreitende seyn muß, und daß zweitens der Gewinn, den die religiöse Erkenntniß aus dem wirklichen Leben schöpft, überhaupt der Zusammenhang zwischen dem, was am Christenthum erlernbar ist und dem, was der inneren Erfahrung angehört, ein anderer und engerer ist, als zwischen den in der Kindheit erworbenen Fertigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechnen und zwischen ihrer nachherigen Anwendung im praktischen Leben. Es muß somit die religiöse Erkenntniß des Kindes in so weit eine vollständige seyn, daß erstens das fernere Leben nur noch dazu dient, das Einzelne dieser Erkenntniß zu verbinden, die Lücken zwischen den Hauptlehren auszufüllen, die feineren Beziehungen, die dem Kindesauge noch entgingen, hervortreten zu lassen und hauptsächlich die ethische Seite der ganzen Religionswahrheit, ihren heiligenden und tröstenden Einfluß auf's Leben mit allen seinen Anliegen zum vollen, sich stets kräftigenden und erweiternden Bewußtseyn zu bringen. Von allem Uebrigen aber, was wir mit Einem Worte das Realistische in der Volksbildung nennen können, muß behauptet werden — und es ist nachgerade auch von den Einsichtigen so gut wie einstimmig zugestanden, daß es sich in diesen Fächern schlechterdings nicht um irgend etwas Ganzes, auch nur relativ Vollständiges, Systematisirtes handeln könne, sondern um eine Anzahl Erkenntnisse, durch welche nur vorerst die noch rein sinnliche, auf's Allernächste beschränkte Weltanschauung des Zöglings durchbrochen, sein Horizont erwei-

tert, und die Möglichkeit gegeben ist, daß derjenige, der diese fragmentarischen Kenntnisse recht aufgenommen hat und benützt, hernach durch sein Berufsleben in irgend einem speziellen Zweige zu vollständigerer Erkenntniß gelangt, und daß durch die vom wirklichen Leben zufällig, aber in reichem Maß ihm zugeführten Anschauungen, die er alsdann mit seiner aus den Kinderjahren noch stammenden Kenntniß combinirt, diese selbst sich fortwährend erweitert. In Bezug auf alle drei Punkte, wiewohl in hiernach verschiedenem Grade, werden wir folgende Sätze aufstellen müssen:

1. Was aus jedem dieser Gebiete christlicher Civilisation zur allgemeinen Volksbildung gehört, welche Summe von Erkenntnissen als Minimum gefordert werden soll: dafür gibt es keinen absoluten Maßstab; hierin wird jede Zeit ihr Maß in sich selbst tragen. Man vergleiche die Schulordnungen aus verschiedenen und zwar gerade aus solchen Zeiten, die sich an Eifer für den allgemeinen Zweck christlicher Bildung innerlich gleich sind: wie ganz verschieden sind die Forderungen, die sie machen! Selbst in religiöser Erkenntniß — wie viel mehr fordert schon die Spener'sche Zeit, als die Luther'sche, und wie hat sich auch uns wieder der Maßstab geändert! Es wird immer theils der Stand der allgemeinen Bildung, namentlich der Grad, in welchem die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung durch die dazu berufenen Hände zum Gemeingut werden, theils auch der allgemeine Stand der Lehrgabe und der pädagogischen Bildung hierauf einwirken; und die Pädagogik kann erst da, wo sie den Lehrberuf als Amt darstellt, auch das Ziel festsetzen, was nach den blos im Amte zu gewinnenden Erfahrungen in gegebener Zeit zu erreichen ist.

2. Bleibt aber dem oben Gesagten zu Folge der Jugendbildung in ihrer Gesammtheit immer ein fragmentarischer Charakter: so hat sie desto mehr darauf hinzuarbeiten, daß — wie im vorigen Abschnitt die Zucht der Liebe zuletzt das Scepter in des Zöglings eigene Hand legt, damit er sich selbst regiere — so auch

die Zucht der Wahrheit in ein freies Forschen nach ihr, in lebendiges Aufnehmen und Verarbeiten derselben zu innerem, gereinigtem Leben übergehe. D. h. der Erzieher kann dem Zögling weit nicht Alles sagen, aber was er ihm sagt, muß nicht nur dazu dienen, daß er das Gesagte wisse, sondern daß dadurch ein für alle Wahrheit offenes Herz, ein für alle rechtschaffene Erkenntniß lebendig erregtes Interesse erzeugt werde.*) Dieß ist das Richtige an dem von der neueren Pädagogik mit so ungemeinem Aufwand von Weisheit durchgesprochenen Gegensatze der formalen und materialen Bildung. Wie diese Bezeichnung an sich schon eine höchst unwissenschaftliche ist, da der Geist und sein Wissen sich keineswegs zu einander verhalten wie Form und Materie: so ist auch bei einigem, von eingelernter Phraseologie freien Nachdenken unschwer zu erkennen, daß die Unterstellung, als hätte man vor dem neuen pädagogischen Sonnenaufgang das Wissen nur um des Stoffes willen werthgeschätzt, ebenso unwahr ist, wie die entgegengesetzte Meinung, daß auf das Materielle des Wissens überhaupt kein Werth zu legen sei und darum überall nur die formale Bil-

---

*) Vrgl. Herbart, Umriß pädagog. Vorlesungen, 2. Aufl. S. 40: „Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterrichte muß gesteckt werden, läßt sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesse, angeben. Das Wort Interesse bezeichnet im Allgemeinen diejenige Art von geistiger Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll, indem es bei dem bloßen Wissen sein Bewenden nicht haben darf. Denn dieses denkt man sich als einen Vorrath, der auch mangeln könnte, ohne daß der Mensch darum ein anderer wäre. Wer dagegen sein Gewußtes festhält und zu erweitern sucht, der interessirt sich dafür. Weil aber diese geistige Thätigkeit mannigfaltig ist, so muß die Bestimmung hinzukommen, welche in dem Worte Vielseitigkeit liegt." — Wenn Herbart in dieser Stelle zu Anfang bemerkt: der Endzweck alles Unterrichts liegt im Begriffe der Tugend, so heißt das in seiner Sprache offenbar ganz das Gleiche, was wir in der unserigen mit dem Terminus: Zucht der Wahrheit bezeichnen. Im Wesentlichen ähnlich, aber weniger rund und präcis ist die Definition von Gräfe (Allg. Pädagogik II. S. 48): „Der Unterricht sei diejenige erziehliche Thätigkeit, durch welche dem Zögling zu Einsicht und Willensstärke verholfen wird, damit er nun seine Selbstbildung ohne absichtliche Einwirkung Anderer fortführen könne."

dung das Bestimmende seyn müsse, auf einer höchst willkürlichen Abstraktion beruht. (Selbst Gräfe, der die Unterscheidung II. S. 61 f. in Schutz nimmt, kommt doch auf kein anderes Resultat, als daß Beides zugleich, Eins durch's Andere erzielt werden müsse.) Namentlich haben Beneke, Anhalt u. A. mit Recht erinnert, daß, wenn man glaube, an irgend einem Gegenstande — weil man ja doch ohne Gegenstand gar keine Kraft üben könne — die Gesammtkraft des Kindes tüchtig geübt zu haben, diese Uebung nur eben für den speziellen Gegenstand, nicht aber für die geistige Kraft an sich, also für ihre Anwendung auf alle möglichen Gegenstände eine Wirkung habe. Und wenn gesagt wird, wessen geistige Kraft einmal recht geweckt sei, der werde von selber auch derjenigen Erkenntnißstoffe sich bemächtigen, welche ihm nicht vom Lehrer dargeboten seien, er werde sein eigener Lehrer werden: so ist das wieder nur in so weit wahr, als eine tüchtige Grundlage materiellen Wissens schon gewonnen ist; wen man z. B. noch so sehr gedrillt hätte im Begriffe-bilden, im Urtheilen und Schließen — hat er nicht unterdessen zugleich etwas Rechtes gelernt, ein bestimmtes positives Wissen sich angeeignet, er wird mit jener leeren Fertigkeit nicht weit ausreichen und wenig Gebrauch davon machen. Nicht gewisse Formen, um die Wahrheit sich anzueignen, sondern die Wahrheit selbst, in ihrer substantiellen Macht und Fülle, somit der Besitz derselben, die Erkenntniß eines bestimmten Wahrheits-Inhalts, das ist's, was innerlich wirkt, was erleuchtet und belebt und sowohl das Verlangen als die Fähigkeit gibt, in der Erkenntniß stets weiter zu schreiten. Das hängt aber allerdings zum großen Theile von der Art der Mittheilung aller Erkenntniß ab, ob sie so eine lebendig bewegende, also zugleich sättigende und forttreibende Kraft ausübt; wer etwas gelernt hat und doch kein Interesse für das, was sich an das Gelernte weiter anschließt, für weitere Erkenntniß überhaupt in sich trägt, der kann möglicher Weise durch die Art des empfangenen Unterrichts, statt geweckt, vielmehr abgestumpft worden seyn, und wir müssen

darum die Forderung stellen: daß alle Erkenntniß der Wahrheit, wie sie an sich schon Zweck ist, so zugleich in der Weise gegeben werde, daß des Kindes Interesse lebendig erregt wird, damit dieses Interesse es auch späterhin stets auf die Wahrheit hinleite und im Umgang mit ihr erhalte. Will man mit der Unterscheidung formaler und materialer Bildung — oder, da dieser Ausdruck schon irreleiten muß, eines formalen und eines materialen Zweckes aller Bildung nur ungefähr das Gleiche sagen, verzichtet man namentlich darauf, das formale Prinzip als das wahre dem andern gegenüber zu stellen, was immer verräth, daß man eine objektive Wahrheit eigentlich gar nicht erkennt, daß man also auch die Erziehung von einem zumal dem Evangelium widerstreitenden Subjektivismus beherrscht seyn läßt; will man also jene zwei Namen nur gebrauchen, um zwei untrennbare, aber allerdings theoretisch unterscheidbare Seiten einer und derselben Sache zu bezeichnen: so, aber auch nur so kann man sich dieselben gefallen lassen. — Derselbe Gegensatz begegnet uns aber noch an einer andern Stelle. Wie wir nämlich oben verlangten, alle Wahrheit müsse so mitgetheilt werden, daß auch für dasjenige, was jetzt noch nicht gesagt werden konnte, das Interesse geweckt sei, damit der Zögling künftig sich selbst darnach umsehe, — wie also hier das sogenannte Formale über die eigentliche Lernzeit hinausgreift und für die Zukunft sorgen soll: so tritt etwas Aehnliches schon vor der Lernzeit ein. Um überhaupt lernen zu können, muß das Kind schon einen gewissen Grad geistiger Kraft erreicht haben. Es muß im Stande seyn, z. B. auf irgend etwas seine Gedanken fest zu richten, etwas zu behalten u. s. w. Nun fragt sich, wie gelangt es dazu? Darnach fragte man in älterer Zeit nicht, man überließ das der guten Natur; unsere Zeit aber, die namentlich seit Pestalozzi auch schon die allererste Kindheit in die Laune der Methode einspannen zu sollen glaubte, ist weit eher geneigt, auch dazu das Kind erst durch pädagogische Maßregeln fähig zu machen. Es ist aber wohl zu erkennen, daß, wenn z. B.

ein Bauerjunge erst mit dem sechsten Jahre in's Lernen kommt und gleich tüchtig angreift, das keineswegs ohne alle Vorbereitung geschieht; denn im Umgange mit der Natur, im täglichen Verkehr mit Leuten, die ohne alle pädagogische Tendenz zunächst nur für sich geistig lebendig sind, hat das Kind, ohne es zu wissen, eine Menge Uebungen durchgemacht, die ihm jetzt wohlkommen. Hat es freilich nicht das Glück gehabt, daß Eltern oder Geschwister sich mit ihm abgaben, und ist dazu sein eigenes Naturell träge, dann fehlt es an jenen Vorbereitungen, aber es wird auch im Lernen fehlen und es muß gut gehen, wenn dieser Fehler nicht ein Zurückbleiben während der ganzen Lernzeit zur Folge haben soll. Also wird es nur für angemessen erachtet werden können, wenn der Erzieher, statt jene Vorbereitungen dem Zufalle zu überlassen, sich über Zweck und Mittel selber klar ist; und die Erfahrung zeigt, wie bei Kindern, denen man sich ohne alle methodische Pedanterie schon vor dem Lernen recht widmete, das Lernen selbst, somit auch das Lehren in ganz andern Schwung kommt, als wo es daran mangelte. Diese Vorbereitungen nun, durch die das Kind — wie einst Dinter und Pestalozzi, jeder freilich in anderem Sinne sagten — lernen lernen soll, entspricht offenbar dem formalen Bildungsbegriffe, sofern es sich dabei noch nicht um Aneignung bestimmter Kenntnisse, sondern um Weckung einer Kraft handelt. Aber wir können sie nur als eine Vorstufe betrachten, die an sich keinen Sinn und Werth hätte, wenn nicht das materielle Wissen, das Empfangen fester, thatsächlicher Wahrheit darauf folgte.

Wie aber hiernach eine Vorbereitung des Subjekts zur Aufnahme der Wahrheit, zum Lernen, als Theil der Zucht erscheint, die zur Wahrheit führt, damit die Wahrheit selbst wieder Zucht über das Subjekt üben könne: so ist andererseits auch klar, daß ebenso das Objekt nicht so ohne Weiteres zum Gegenstande des Wissens werden kann. Zwar, wie seiner Zeit die Bearbeitung von Klassikern in usum Delphini zu einer sprüchwörtlichen Lächer-

lichkeit geworden ist, so wird Niemand mehr die Pestalozzi'sche Konsequenz des pädagogischen Methodismus gutheißen wollen, die nicht zugeben wollte, daß die Jugend, um Naturanschauungen zu gewinnen, in den Wald geführt werde, sintemal dort die Gewächse nicht in systematischer Reihenfolge erscheinen. Sind doch Mensch und Welt, Geist und Natur beide für einander geschaffen, und diejenigen, welche die tiefsten Blicke in irgend ein Gebiet der Erkenntniß gethan haben, sind wahrlich nicht erst durch die präparatorischen Bemühungen ihrer Lehrmeister, sondern durch die Kraft und Klarheit des eigenen Geistes zu ihrer Erkenntniß gelangt. Und dennoch zeigt der Blick auf die menschlichen Lehrgebiete die Nothwendigkeit, daß der Erzieher, ehe er seinem Zögling einen Lehrgegenstand vorführt, diesen selbst erst einer Zubereitung unterwerfen muß. Diese betrifft die Eintheilung und Anordnung der im Ganzen enthaltenen Objekte, den Zusammenhang, in welchem sie dem Kinde vorgeführt werden. Nun ist zwar gewiß, daß jeder Gegenstand des Lernens sein Gesetz, seine Ordnung, seinen Fortschritt in sich selber trägt, und daß nur darin die rechte Methode (μέϑοδος im buchstäblichsten Sinne) besteht, „dieser eigenen, innern Bewegung der Sache nachzugehen." Allein es handelt sich hier nicht um die Darstellung einer Wissenschaft für den mündigen Geist, der sich in dieses seinem Objekt immanente Gesetz findet und vertieft, sondern wir haben es mit einem erst werdenden Denken zu thun, dem daher nicht jeder Theil des Objektes gleich zugänglich ist. Nicht der Gegenstand nur wächst vor den Augen des Lernenden, wie sich etwa ein Drama vor dem Zuschauer entwickelt, sondern der kindliche Geist wächst erst an dem Gegenstande, und es muß also jene Anordnung, obgleich sie dem immanenten Fortschritte des Objektes an sich nicht widerstreiten darf, doch zugleich auf die Stufenfolge in der Entwicklung des kindlichen Geistes berechnet seyn. Das aber muß von Seiten des Erziehers geschehen, ehe er sein Lehrgeschäft beginnt; schon der Anfang muß von jener Ordnung des Ganzen beherrscht seyn.

Stehen sich endlich beide, Subjekt und Objekt des Lernens, so zubereitet gegenüber, so beginnt das Lehr- und Lerngeschäft selbst. Die Elemente, woraus dasselbe besteht, sind sehr einfach; es muß die Wahrheit, die dem Kinde zu eigen werden, durch die sein Geist reich und stark werden soll, um selbst die Zucht gegen das Fleisch auszuüben, dem Zögling gegeben werden; aber, da sie ein geistiger Besitz, ein Bestandtheil seines Lebens werden muß, die flüchtige Kindesnatur aber nicht die Kraft besitzt, alles Gegebene auch unverlierbar festzuhalten, so muß jener Mittheilung die Einprägung und Einübung folgen.

So entstehen uns für die Methodik des Lehrens die drei Abtheilungen, die wir jetzt noch näher zu beleuchten haben: I. (subjektive Seite): die Zubereitung des Kindes für die Lernstoffe; II. (objektive Seite): die Zubereitung des Stoffes für das Kind; III. (Vermittlung): der Prozeß des Lehrens und Lernens selbst.

I. a. Da der Anfang aller Erkenntniß durch die Sinne vermittelt wird, so wäre als erstes Erforderniß für alle künftige Wahrheitserkenntniß die Uebung der Sinne anzusehen, damit sie die Eindrücke der Außenwelt rein und richtig empfangen. Bekanntlich hat die Pädagogik des vorigen Jahrhunderts ganz konsequent einen vorzüglichen Werth auf Bildung der Sinne gelegt, und die raffinirtesten Uebungen angewendet, um ihnen die möglichste Schärfe zu verleihen. Es ist zwar sehr mit Recht von christlichen Pädagogen (z. B. Raumer, III. Bd. Abth. 1. S. 240 ff.) entgegnet worden, daß es offenbar nicht das Ideal menschlicher Bildung seyn könne, daß der Zögling an Sehkraft dem Luchse gleich komme oder mit der feinen Nase des Hundes riechen lerne, und ebenso wenig könne die Sinnenschärfe des wilden Indianers als Ziel christlicher Erziehung gelten; ja, die Erfahrung zeige, daß häufig diejenigen, deren Sinne sehr scharf seien, gerade das Große und Schöne gar nicht wahrnehmen.*) Man kann in der That nicht

*) „Ich kenne einen höchst kurzsichtigen jungen Menschen, der dennoch die größte Auffassungsgabe für Gemälde hat; wie gewöhnlich sind dagegen

leugnen, daß der Vorwurf der Bestialität, welchen (wie wir früher erwähnten) die philanthropistische Erziehung sich von Seiten des Humanismus machen lassen mußte, an diesem Punkt eine starke Stütze haben konnte, und daß das Prinzip christlicher Erziehung, um so viel höher es den Geist stellt als den Leib, um so weiter auch von jenem Sinnen-Kultus entfernt seyn muß. Aber zu erwägen bleibt doch, wie sehr gerade die geistige Seite der sinnlichen Wahrnehmung von der Tüchtigkeit der Sinne abhängt; das nöthigt uns zwar nicht, auf besondere Mittel zur Schärfung derselben zu denken, denn bei dem gesunden Kinde sind in der Regel alle Sinne so scharf, als sie seyn sollen: aber es macht uns zur Pflicht, alle diejenigen Einflüsse sorgfältig entfernt zu halten, welche die Sinne schwächen, und da unserer Jugend, theilweise durch die Erziehung selbst, solche Gefahren in sehr mannigfacher Gestalt drohen, so ist die Bewahrung in dieser Hinsicht gewiß unter die pädagogischen Pflichten zu rechnen. (Ich erinnere nur an das Lesen oder Schreiben im hellsten Sonnenlicht, in der Dämmerung, an die Neckerei, ein Kind durch unerwarteten heftigen Schrei zu erschrecken u. drgl.) — Dann aber kommt allerdings weit mehr darauf an, daß das Kind seine Sinne brauchen lernt, d. h. daß sie in den Dienst des Geistes treten, daß es nicht eben nur in's Leere hineinstarrt, sondern der Geist im Anschauen der Sinne bei sich ist. Das ist das Bemerken und Aufmerken. Künstlicher Mittel dazu, wie die Pestalozzi'sche Schule sie aufstellt, bedarf es bei Kindern, die in ordentlicher häuslicher Gemeinschaft aufwachsen, wahrlich nicht;*) liegt nicht ein wesentlicher Mangel

---

höchst Scharfsehende, welche ungerührt die herrlichsten Bilder, Bildsäulen und Kirchen anglotzen." Raumer a. a. O. S. 244.

*) Es ist deßhalb von E. M. Arndt in seinen Fragmenten I. S. 276 f. mit Recht darauf hingewiesen, daß Pestalozzi offenbar „nur das unterste Elend vor Augen hatte, welches in Reizlosigkeit und trübem Hinstarren in's Leben untergeht, wo selbst die Naturstachel abgestumpft sind, die so mächtig in's Leben und zum Anfassen aller Dinge treiben. P. möchte gern den unglücklichen Kindern, die verhungert und erfroren allen Lebensreiz verlieren

an Körper und Geist von Geburt an zu Grunde, so bemerkt das lebensfrische Kind selber tausend Dinge, ohne daß es erst methodisch aufmerken gelehrt wird, und es wird nur da, wo eine große Mannigfaltigkeit von Reizen (wie z. B. auf einer Reise) zu gleicher Zeit auf das Kind eindringt, oder wo es, weil es Werth und Bedeutung des Einzelnen noch nicht zu unterscheiden vermag, in das Anschauen eines gleichgiltigeren Objekts verloren ist, und darüber eine bedeutendere Erscheinung unbemerkt lassen würde, nothwendig, daß der Erzieher erst seine Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand richtet, so wie auch die Erhaltung derselben bei Einem Gegenstande, während dem flüchtigen Sinne des Kindes sich schon wieder etwas Anderes darbietet, eine nöthigende Einwirkung des Erziehers, d. h. eine Zucht erfordert. Nur darf der Letztere nicht sein Kind nach dem Maßstabe messen, der für das Interesse des Mannes paßt. Wir ärgern uns vielleicht darüber, wenn ein kleiner Bauerjunge, der zufällig in eine ansehnliche Stadtkirche tritt, in dieser viel aufmerksamer ist auf einen Sperling, der sich hereinverirrt hat, als auf Säulen und Gewölbe, die ihm imponiren sollten; aber für die Natur im Knaben ist Säule und Schwibbogen etwas viel ferner Liegendes, während der Vogel seinem Lebenskreise angehört und darum auch am fremden Orte seine Aufmerksamkeit zuerst auf sich zieht. Erst allmählich wird sich der Horizont so erweitern, daß, weil der Vorrath an inneren Bildern größer wird, auch das Ungewohnte, sei es durch Aehnlichkeit, sei es durch den Kontrast, des Kindes Sinne mächtig fesselt, und nur mit Vorsicht kann da, wo sein Interesse weniger durch den

---

und in ihrer Starrsucht sich abbrutiren, an jedem Fühlpunkt einen Reiz anbringen, um die Augen ihres Gemüths zu öffnen und die Fühlfäden ihrer Sinne zu reizen. Aber er gehe hin und sehe Kinder, die glücklich und fröhlich erwachsen, und sehe zu, wie diese die Dinge ergreifen und wie der Mund ihrer Mutter sie lehrt." — Eine so einfache und ungekünstelte Art dagegen, das sinnliche Aufmerken zu üben, wie sie z. B. von Roller (s. D. S. Rollers Leben und Wirken, von Blüher, Dresden 1852. S. 33) angewendet wurde, fällt nicht unter diesen Tadel.

Gegenstand selber erregt ist, seine Aufmerksamkeit durch Zwang dabei festgehalten werden. Erst von da an, wo es sich dem wirklichen, geordneten Lernen nähert, tritt diese Nöthigung in höherem Grad ein; es ist aber dann nicht mehr das blos sinnliche Wahrnehmen eines gegebenen Objekts, sondern das Festhalten einer inneren Anschauung, das Abweisen aller Allotria aus den Gedanken, was vom Kinde gefordert wird, und hierauf wird schon in früherer Jugend dadurch hingearbeitet werden, daß nicht so rasch ein Objekt das andere vor den Sinnen des Kindes verdrängen darf, sondern es gewöhnt wird, sich an dem Gegebenen erst satt zu sehen, satt zu hören. Das rechte Maß freilich zwischen der Eilfertigkeit des flüchtigen Kindes und der pedantischen Gründlichkeit des pädagogischen Methodismus zu treffen, ist eine Aufgabe, die jener persönlichen pädagogischen Begabung anheimgegeben werden muß, die wir seines Orts als Weisheit allen methodischen Maßregeln zum Prinzip vorgesetzt haben.

b. Der Geist kann sich aber damit nicht begnügen, mittelst der Sinne blos die Dinge zu bemerken, er wird ihnen gegenüber seine Selbstständigkeit ausüben wollen. Das thut er, sobald er statt der Sache oder der bloßen Vorstellung den Begriff sich bildet, der ihm zu eigen gehört, während die ihm gegenüberstehende Welt nur die einzelnen Dinge in sich enthält. Von da an schaltet und waltet er frei mit diesem seinem Besitzthum; es ist aber Sache der Erziehung, dafür zu sorgen, daß die Wahrheit in diesen inneren Trieben das Regierende bleibt, sonst ist die gewandteste Denkthätigkeit ein eitles, den Geist verderbendes Spiel. Der Moment nun, in welchem der Geist jene Selbstherrschaft durch den Begriff antritt, ist äußerlich wahrnehmbar im Wort. Sobald das Kind zu sprechen beginnt, beginnt es zu denken. Man wird lieber das Umgekehrte sagen wollen, sofern ja die Sprache der Ausdruck des Gedankens ist; aber ebenso wahr, und pädagogisch bedeutsamer ist, daß erst mit dem Worte der Geist zu sich selber kommt; er kann nur in Worten denken, muß also, um

denken zu können, des Wortes erst mächtig seyn. Das soll man — wie manchmal die Eitelkeit der Eltern thut — nicht beschleunigen wollen; es ist damit wie mit der Geburt: wenn die Frucht reif und lebensfähig ist, drängt sie sich von selbst an's Tageslicht hervor; was man zuvor das Kind etwa nachschwatzen lehrt, ist völlig werthlos.*) Aber dem arbeitenden Kindesgeiste muß die Hand geboten werden; theils indem man auf sein Wort achtet, es, wenn es richtig ist, gelten läßt, so daß es die Macht des Wortes auch in seinem kleinen Lebenskreise (z. B. durch Erfüllung eines erlaubten Wunsches) erfährt; theils indem man durch den fleißigen Sprachverkehr mit ihm die Gelegenheit darbietet, daß es sich fortwährend bereichert; theils indem man, was mangelhaft an seiner Ausdrucksweise ist, in der Art korrigirt, daß ihm nicht durch widerliches, pedantisches Hofmeistern die Redelust vergeht.**) So wird das Kind zunächst reden, wenn es irgend

*) Raumer a. a. O. S. 5: „Wenn das Wort im Innern gereift ist, kann es ausgesprochen werden, das Kind lernt nicht sprechen wie der Papagei, es ist kein organisirtes Echo."

**) Von Lavater wird erzählt (s. Schule der Erzieh. von Euſ. Schmidt, S. 42): „Seine Mutter habe ihm durch ihre unaufhörlichen, hofmeisternden Bemerkungen so sehr allen Muth zum Reden und Erzählen genommen, daß ihm in seiner Jugend alle Gabe dazu versagt schien und er lange der Unmündige genannt wurde." — Vortrefflich sind in Bezug auf Sprachbildung die Erörterungen bei Schleiermacher. Er macht z. B. S. 298 darauf aufmerksam, wie viel schwächer auf das Gehör die Eindrücke der Consonanten als die der Vokale seien, daher das Kind die ersteren unaufhörlich verwechselt, auch gerne die Sylben eines Worts immer mit denselben Consonanten beginnt. S. 305: „Sobald nur der Sinn für Beugungsfähigkeit der Sprache sich entwickelt, suchen auch die Kinder Regelmäßigkeit; sie bilden sich aber für Alles Regeln auf andere Weise, als sie in der Sprache gegeben sind; sie erkennen durchaus keine Ausnahme an und machen sich eine eigene Grammatik, die nicht die wirkliche ist. Da dieß Selbstschaffen und Bilden ein ziemlich deutliches Zeichen der Entwicklung der Intelligenz ist, so ist erklärlich, wie die Erziehenden ihre Freude haben an dieser kindischen Sprachbildung." S. 306: „Sobald sie die Sprache bis auf einen gewissen Punkt sich angeeignet haben, machen sie darauf Anspruch, daß man sich mit ihnen unterhalte. Wenn aber die Ordnung des Lebens es erheischt, muß man sie mit diesem Begehren abweisen." S. 307: „Der Vater wird dazu weniger Zeit haben, das wird aber dadurch ersetzt, daß, so oft es geschieht, es für die

ein Verlangen kund geben will; aber auch außerdem ist der kleine Mund in steter Bewegung; oft spricht er, was ältere Geschwister sagen, getreulich nach, nicht aus affenmäßiger Nachahmungslust, sondern weil Wort und Gedanke für das Kind noch eins ist, weil es noch laut denkt, und darum, was von andern durch Worte in seinen Gedanken angeregt ist, sich alsbald auch laut macht. Es wird reden, sobald ihm in Bild oder Wirklichkeit ein Gegenstand in's Auge fällt, der ihm bekannt ist, oder auf den es mit mehr oder weniger Recht einen der Namen übertragen kann, die es schon im Besitze hat, daher sich an das Sehen der Bilderbücher die nächsten Sprechübungen naturgemäß anschließen. Dazu kommt der Reiz, den die Sprache an sich schon, als bloße, geistig-leibliche Thätigkeit,*) insbesondere aber durch Rhythmus und Reim auf das Kind ausübt; das tollste Zeug, bei dem es sich wenig oder gar nichts mehr denken kann, sagt es mit unendlichem Vergnügen nach, sobald Rhythmus und Reim darin ist. Allein hier eben muß die Zucht eintreten, damit nicht das Wohlgefallen an diesem äußeren Reize zu einem Wohlgefallen am Unsinn als solchem werde; die Sprache soll auch in des Kindes Munde nicht entweiht werden. Viel besser ist, wenn dem Kinde etwas an sich Gutes zur Befriedigung gegeben wird; Redeübungen, die mit der Wahr-

---

Kinder eine besondere Ehre ist." S. 655: „Wo man nachhelfen muß, oder vielmehr behüten, das ist die richtige Aussprache, richtige Wortfügung, Gebrauch der Wörter aus dem edleren Kreise mit Ausschluß des Gemeinen. Unrichtigkeit der Aussprache findet sich von selbst, weil sich die Töne nur allmählig sondern."

*) S. Kellner, pädag. Mittheilungen I. S. 129 f. „Schon Jean Paul sagt: das schönste und reichste Spiel der Kinder sei Sprechen, und zwar Sprechen mit sich und Andern. Es ist dieß ganz richtig und kann uns nicht entgehen, daß dem kleineren Kinde die Sprache nicht blos Mittel zum Gedankenaustausch und zum Ausdruck seiner Wünsche ist, sondern ganz besonders auch ein Spiel, eine heitere Kraftübung. Wie ein Künstler seine Kunst übt, auch wenn kein Anderer ihn hört, so spricht das Kind für sich und mit sich, und genießt dadurch alle Freude des Spiels. Es hält seine Monologe, wiederholt einzelne Wörter und Wortverbindungen, und redet mit größter Lust in einer Weise und Sprache, daß der gelehrteste Dolmetscher in Verlegenheit kommen könnte."

heit, mit dem Reellen des Gedankens zugleich jenen Reiz der Form verbinden, also kleine Lieder; oder aber Erzählungen,*) die das Kind zwar immer wieder vom Erzieher wird hören wollen, die man aber bald sich (wie Tante Maria im Götz von Berlichingen die Geschichte vom frommen Kinde) vom Zögling selber muß erzählen lassen. Knüpfen sich an all dieses einmal Reflexio-

*) Daß unter diese auch das Mährchen und die Thierfabel wesentlich gehört, darüber könnte nur etwa in so fern ein Zweifel obwalten, als wir alles Obige unter den Begriff der Wahrheit, für die und durch die das Kind wahrhaft erzogen werden soll, gestellt haben; Fabel und Mährchen aber mit der Wahrheit, insbesondere der christlichen Wahrheit, wenig gemein haben, sondern eher in Verdacht kommen könnten, dem Kinde den Geschmack an derselben zu verderben. Wir wollen auch nicht damit uns helfen, daß ja doch das fabula docet eine Wahrheit seyn müsse; denn meist ist es nicht die Moral der Fabel, sondern die Fabel selbst, welche das Kind allein anzieht, und auf das Mährchen würde dieser Vertheidigungsgrund vollends nicht passen. Aber erstens ist zu beachten, daß wir diese Dinge nicht unter den Lernstoff, sondern unter die zum Lernen erst vorbereitenden, den Geist weckenden, propädeutischen Mittel zählen. Zweitens hat das Mährchen den Werth, daß es dem Kind in der ihm angemessenen, poetischen Form eine von der sinnlichen Alltagswelt abgewendete Gedankenwelt erschließt, in der doch wieder, trotz ihrer Unähnlichkeit mit jener, alles so concret und dem Kinde verwandt ist, daß es an Freude und Leid, was im Mährchen vorkommt, lebhaften Antheil nehmen kann. Das Mährchen ist für das Kind eine Befreiung von der Fessel des Sichtbaren und Alltäglichen. Die Thierfabel endlich, wie sie seit alten Zeiten erst durch die Spekter'schen Bilder wieder in ganzer Reinheit und Lebensfülle in die Kinderwelt eingeführt wurde, bewegt sich in dieser wirklichen Welt, denn der Charakter des Thieres, wie es leibt und lebt, ist darin treu festgehalten, aber durch die poetische Belebung, durch Sprache und Gedanke, was dem Thier verliehen wird, gewinnt das Kind den höheren, wahrhaft menschlichen Blick in das Thierleben: es ist somit auch hier zwar nicht Wirklichkeit, was es schaut, aber Wahrheit. — Wir unterschreiben vollständig, was Baur (St. u. Kr. v. Ullmann u. Umbreit 1854, III. S. 725) sagt: „Man betrachtet jetzt die Poesie nicht mehr blos als die Latwerge, welche den Kindern das Wurmpulver trockener Lehren genießbar machen soll, sondern als ein Lebenselement, in welchem das Kind athmen und sich bewegen muß, welches einem frischen Kindesleben so unentbehrlich ist, wie dem Fisch das Wasser. An die Stelle der Erzählungen vom guten Wilhelm und vom bösen Friederich ist das Mährchen in seine guten Rechte wieder eingetreten, damit der kindliche Geist sich übe, mit schöpferischer Kraft gegenüber der Welt der Wirklichkeit eine eigene sich zu erbauen, und ihm ein ahnungsvoller Blick eröffnet werde in die Reichthümer, in die Fernen und Tiefen einer hinter der sichtbaren Alltäglichkeit sich bergenden unsichtbaren Welt."

nen, Vergleichungen, Urtheile, so wird sich in gleichem Grade, wie die Sprache, das Denken entwickeln.*) Was Curtman (Reform der Volksschule S. 125) von der volksthümlichen Ausbildung des Urtheils als Aufgabe der Volksschule sagt, gilt in der That von der Erziehung überhaupt. „Das Volk vermag in jetziger Zeit nicht in seiner früheren Einfachheit und Einfalt zu verbleiben. Es wäre unsern complicirten Verhältnissen nicht länger gewachsen, zumal in den Städten, deren Volk wird doch auch nicht den Listen des Satans Preis geben dürfen. Das Urtheil der Kinder muß also früher und schärfer gebildet werden, als vor Zeiten. Dazu ist aber keineswegs vonnöthen, daß Tag für Tag Kritik geübt und Zweifel erregt werden. Das Leben der Kinder und des Volkes bietet in seiner nächsten Umgebung so viel Gelegenheit zur soliden Bildung des Urtheils, sowohl des intellektuellen als des sittlichen, daß man eben nicht noch fern liegende Veranstaltungen braucht. Hundert und aber hundert Fälle erlauben, daß das Kind mit seinen eigenen Sinnen Fragen entscheidet, die sonst in Büchern in Nebel gehüllt oder in Zweifel verwickelt sind. Laßt sie selbst wägen, ob Eisen schwerer sei als Blei, laßt sie versuchen, ob Weidenholz biegsamer sei als Erlenholz. Laßt sie messen, wie breit die Chausseen, wie hoch die Häuser, wie tief die Bäche sind. Laßt sie versuchen, wie viel Fuß weit Einer werfen, wie viel Schritte weit er scharf sehen kann. Das ist ein Bereich, worin sich das Urtheil übt, ohne in Afterkritik und Eitelkeit auszuarten." (Vergl. damit auch, was später, S. 134, über die Pflege des gesunden Menschenverstandes gesagt wird.) — Zu Obigem wäre etwa auch noch ein rein praktisches Mittel zu rechnen, das bei Kindern, sobald sie zu reden begonnen haben, gute Wirkung hat: daß man

*) Dem Räthsel, der Charade können wir zwar nicht den hohen Werth, am wenigsten für die Schule, beimessen, der diesen Spielen des Verstandes von Kellner (Aph. 136. Vorrede zur „Poesie in der Volksschule" S. 29—31) beigelegt wird; aber daß sich, während die Kinder sich daran vergnügen, zugleich der Verstand, die Aufmerksamkeit, die Combinationsgabe üben und schärfen kann, wollen wir nicht in Abrede ziehen.

sie nämlich kleine Aufträge (z. B. vom Vater aus der Studirstube an die Mutter) ausrichten läßt, was Sprache, Verstand und Gedächtniß zugleich übt.

Allein man würde viel zu weit gehen, wenn man aus dieser Einheit der Sprech- und Denkentwicklung wollte den Schluß ziehen, daß somit die Kinder, welche am meisten sprechen, auch am meisten denken. (Beneke sagt richtig I. S. 230: „Man hüte sich vor dem Vorurtheile, daß Vielsprechen eine ausgezeichnete geistige Anlage anzeige. Häufig werden demselben gerade Armuth an Vorstellungen und Mangel an innerem Leben, an innerer Selbstthätigkeit zu Grunde liegen. Die hohle Trommel tönt am stärksten.") Wir haben oben behauptet: das Kind denke laut; allein je mehr das Denken sich intensiv entwickelt, je selbstthätiger und unabhängiger vom gegebenen Objekt es arbeitet, um so mehr wird sich jene Beobachtung umkehren, das Kind wird stille denken, wird zwischen Denken und Reden unterscheiden, und letzteres erst zur reifen Frucht des Denkens werden lassen. (Beneke sagt a. a. O. S. 231: „Es ist zu wünschen, daß die selbstthätige innere Bildung stets einige Schritte voraus sei vor der Sprachbildung.") Und hier ist abermals klar, wie auch für die intellektuelle Bildung der Begriff der Zucht von so großer Bedeutung ist. Denn ebenso, wie der Erzieher dem Reden des Kindes entgegenkommt, hat er, sobald die erste Sprachbildungsperiode vorüber, der erste Sprech-Vorrath für's Leben des Kindes angelegt ist, wieder darauf zu sehen, daß das Reden desselben unter eine christliche Zucht trete, d. h. daß nicht blos, wovon oben unter ganz anderem Gesichtspunkte gesprochen ist, keine Unwahrheit über des Kindes Mund gehe, sondern daß seine Worte zu seinem Denken in's rechte Verhältniß kommen, daß es nicht redet, ohne zu denken, daß seine Reden nicht in's Plappern, in eitles Geschwätz ausarten. In dieser Beziehung ist das Kind zunächst auf's Fragen angewiesen; was es aber auf diesem Wege erfährt, was als Nahrung für sein Denken ihm zugeführt wird, das soll nun auch innerlich verar-

beitet werden. Es wird freilich darin ein Unterschied zwischen dem Naturell verschiedener Kinder seyn; bei manchen wird das Denken, das Anfangs zugleich Reden war, allmählig zum Nachdenken, und nur die Resultate desselben theilen sie wieder mit, worin aber oft am allermeisten die Spuren künftiger Tiefe des Denkens oder auch sinnig-gemüthlicher Anschauung sich verrathen. Bei andern aber will sich auch der ganze Denkprozeß im Worte kund geben; es ist somit nicht eitles Plaudern, sondern es ist die Unfähigkeit, diesen Prozeß still in sich durchzumachen, also doch wieder ein lautes Denken. Kinder der letztern Art werden am besten dadurch vor unnöthigem Reden verwahrt, daß man seiner Zeit jenem Bedürfniß der Objektivirung seiner Gedanken durch schriftliche Arbeiten Befriedigung schafft, somit zwar die Rede unter Zucht hält, aber den inneren Lebenstrieb in seiner individuellen Aeußerung nicht hemmt. — Eigenthümlich ist noch in Bezug auf diesen Zusammenhang von Reden und Denken, auf dieß Fragen, Hören und Nachdenken die Wahrnehmung, wie oft die fähigsten Kinder lange Zeit Mißverstände oder Skrupel in sich herumtragen, die ihnen in spätern Zeiten höchst komisch erscheinen, die ihnen aber als Kindern Niemand löst, weil Niemand sie ahnt, und sie entweder in der Meinung, das rechte Verständniß zu haben oder aus geheimer Furcht, sich lächerlich zu machen, nicht deßhalb fragen mögen. Bogumil Goltz hat in seinem mehrerwähnten Buche diesem Theil des Jugendlebens ein eigenes Kapitel mit der Ueberschrift: „Aller Kinder Skrupel, Dummheit und Humor" (S. 243) gewidmet, dem wohl die meisten seiner Leser aus ihrer eigenen Erinnerung ganz analoge Exempel beifügen können. Glücklicherweise hebt das Leben solche Mißverständnisse irgend einmal selbst, und der Enttäuschte tröstet sich mit des Apostels Bekenntniß: „Da ich ein Kind war, redete ich wie ein Kind und war klug wie ein Kind," d. h. manchmal recht einfältig.

c. Wie das Denken durch's Reden, das Reden durch's Den-

ken muß in Gang kommen: so ist endlich, um überhaupt lernen zu können, für das Kind die Fähigkeit des Behaltens unentbehrlich. Diese Fähigkeit ist aber eben so wenig als die Brauchbarkeit der Sinne ein Werk der Erziehung; sie ist dem Kinde von Natur gegeben, und zwar in einem Maße, das uns nur darum nicht nach Gebühr zur Bewunderung hinreißt, weil wir viel zu wenig darauf achten. Kellner sagt (Aphor. 18): „Ich erstaune immer auf's Neue, wenn ich erwäge, was ein Kind in den ersten sechs Jahren seines Frühlingslebens lernt. Es behält die unendliche Zahl der Wörter wie im Spiele, es lernt ihre Flexion und Verbindung mit solcher Sicherheit, daß wir Erwachsene uns glücklich schätzen würden, es nach Jahren der Anstrengung in einer fremden Sprache so weit gebracht zu haben, wie ein Kind in der Sprache seiner Mutter. Und welche Masse anderweitiger Kenntnisse fließen ihm mit und in dieser Sprache zu! Nicht blos lernt es die Namen der Dinge, sondern auch deren Eigenschaften und Thätigkeiten, Nutzen und Schaden; zudem die Personen und Charaktere, mit denen es zu verkehren hat." — Das ist in der That der schlagendste Beweis für die Richtigkeit der alten Behauptung, daß, was wir in den ersten sechs Lebensjahren lernen, der Summe nach mehr ist, als was wir im ganzen übrigen Leben uns aneignen. Folglich bringt das Kind auch zum planmäßigen Lernen schon eine Kraft des Behaltens mit, die nichts zu wünschen übrig läßt, und es kann hiernach jede Zubereitung überflüssig erscheinen. Aber woher rührt es denn, daß so Vieles, was dem Kind ausdrücklich in der Absicht gesagt wird, daß es von ihm behalten werde, nach kurzer Frist wieder vergessen ist? daß, was man zehnmal gesagt hat, das eilfte Mal wieder gesagt werden muß?*) Hier handelt es sich unleugbar darum, daß, da doch die Naturkraft des Gedächtnisses bei dem gesunden Kinde hinreichend, ja bewundernswürdig wirksam ist, nicht erst künstliche Hebel zur Steigerung

*) Vgl. auch hierüber Kellner a. a. O. Nr. 41.

angewendet zu werden brauchen; beiläufig gesagt: alle Mnemotechnik, wie sie von den Alten schon getrieben, von Reventlow wieder für eine Weile in's allgemeine Gespräch gebracht, neuerdings noch speziell auf das religiöse Gebiet angewendet worden ist,*) hat nur den Zweck, die schnelle Erinnerung an das Einzelne zu erleichtern durch an sich äußere, zufällige Hülfsmittel, nicht aber das Gedächtniß als geistige Kraft zum Lernen zuzubereiten. Vielmehr stehen offenbar jener natürlichen Gedächtnißkraft des Kindes anderweitige Hemmungen entgegen, die durch nichts als Zucht können hinweggeräumt werden. Die Vergeßlichkeit ist nicht ein Mangel an Gedächtniß, sondern eine Untugend, daher auch für's spätere Leben das strenge Urtheil Schleiermachers ganz gewiß richtig ist: „Wo man über Schwäche des Gedächtnisses klagt, da sollte man dieß als Charakterfehler anerkennen; schwache, zerstreute Menschen, die nie bei der Sache sind, wie sie nicht mit Bewußtseyn auffassen, so können sie auch nicht festhalten" (Erz.L. S. 504). Also zuvörderst hat der Erzieher darauf hinzuwirken, daß, was überhaupt von dem Kinde mit Interesse aufgenommen werden kann, und für was es Interesse haben soll, auch mit ganzer Aufmerksamkeit von ihm aufgenommen werde; und daß nicht — wozu er möglicher Weise sogar selbst der Versucher seyn könnte — durch zu raschen Wechsel der Eindrücke, durch ein zu buntes Allerlei jedes Einzelne, ehe es im Geiste gehörig heimisch geworden, schon wieder durch etwas Neues verdrängt werde. (Z. B. ein Bilderbuch kann von dem Kinde alle Tage gesehen, es können ihm die Namen der abgebildeten Gegenstände gesagt werden; wird aber das, wie manchmal lebhafte Kinder gerne schnell umblättern, immer rasch durchgemacht, so kann nichts Einzelnes haften. So ist's später mit dem Erzählen, mit der Lektüre u. s. w.**) Weil aber

*) Mnemonik der Bibel, von Hermann Kothe, Cassel 1854.

**) Selbst darauf muß sich der Erzieher bei manchen Individuen beschränken, nur einmal überhaupt dieselben auf irgend etwas, sei es was es wolle, zu fixiren. Flattich erzählt (S. südd. Schulb. 1852, Nr. 13, §. 118),

die Gedächtnißkraft nicht ein Fach im menschlichen Geiste ist, wo man wie in einem Aktenschranke das Empfangene Jahre lang unberührt liegen könnte, um es zu seiner Zeit unversehrt wieder herauszunehmen; weil vielmehr das Gedächtniß nur durch lebendiges Reproduciren des Empfangenen intensiv kräftig wird, und erst im späteren, reifen Alter der Fall möglich ist, daß etwas, was viele Jahre lang gar nie mehr im Bewußtseyn aufgefrischt worden, nach dieser langen Zeit plötzlich wieder rein und vollständig reproducirt werden kann: so muß die Zucht das Kind dazu anhalten, das geistig Empfangene (was überhaupt des Behaltens werth ist, — denn dummes Zeug wird mit leichtester Mühe von den Kindern behalten) redend zu erneuern. Dieß hat nicht nur darum Werth, weil im Reden das Denken sich des Gegenstandes bemächtigt, sondern weil zugleich der Klang der Worte mithilft, die Sache selbst in den Gedanken wieder herzustellen. Schleiermacher ist (S. 404) gegen das förmliche Memoriren zu obigem Zwecke, weil die Gegenstände so im Leben nicht vorkommen; sollen die Kinder geübt werden, das im Leben späterhin chaotisch Vorkommende festzuhalten, so komme es darauf an, daß sie angehalten werden, das im freien Leben ihnen Begegnende zu reproduciren. Dieß ist freilich außer Zweifel; läßt sich die Mutter von dem Kind erzählen, was ihm selbst begegnet ist, was es auf einem Spaziergange gesehen hat u. drgl., so ist das außer der Uebung des Sprechens zugleich dem Gedächtnisse dienlich; um so mehr, als es dabei sehr leicht vorkommt, daß das jüngere Kind, das noch keine klare Zeitanschauung hat, Dinge untereinander bringt, die zu verschiedenen Zeiten geschehen sind, also die Mutter durch

daß er einst mit einem Zögling, der durchaus nicht im Stande gewesen, seine Gedanken bei etwas festzuhalten, angefangen habe, Schach zu spielen, und nachdem er dieß eine Weile getrieben, ohne ihm daneben irgend etwas Anderes zuzumuthen, habe sich der Erfolg im wirklichen Aufmerken auch beim Lernen an den Tag gelegt.

ihre Berichtigung das Gedächtniß in Bezug auf Zeitdistanzen schärfen kann. Ebenso, wenn Schleiermacher bei seiner Opposition gegen das gewöhnliche Memoriren nur etwa Reihen von Namen, von Zahlen im Auge hat, so ist richtig, daß das Behalten derselben unmittelbar auf die Kräftigung des Gedächtnisses nicht wirken kann, da letzteres nur an einem dem Geiste nicht fremd bleibenden Inhalt wirklich wachsen kann, an bloßen Namenreihen sich aber auch blos eben wieder zum Behalten von Namenreihen brauchbar machen würde. (Auf das Auswendiglernen von Vokabeln einer fremden Sprache und Aehnliches findet dieß keine Anwendung, da dort der Zweck ein anderer ist, als die innere Stärkung des Gedächtnisses.) Dagegen ist es offenbar eine zu enge Beschränkung, wenn Schleiermacher die fragliche Uebung nur an Vorkommnissen aus dem Leben des Kindes selbst anstellen will. Zusammenhängende Gedankenreihen, also namentlich Erzählungen und Lieder, die je als ein Vorkommniß im innern Leben des Kindes betrachtet werden können, empfehlen sich hiezu um so mehr, da einestheils das tägliche Leben und die Umgebung desselben meist keinen so reichen Inhalt bietet, daß die Reproduktion desselben immer auch nur der Mühe sich verlohnte, wogegen in Erzählungen und Liedern eine innere Welt sich aufthut, die immer frisch erlebt wird und dessen werth ist. Ziehen doch solche Sachen die Kindesseele so mächtig an, daß die jüngeren häufig vom bloßen Hören dieselben ihren älteren Geschwistern ablernen. Und wenn nun solche Sachen fleißig — aber ja nicht als Kunststücke zur Ostentation vor Besuchen — sondern zu eigener gegenseitiger Freude mit dem Kinde repetirt werden, so bildet sich dadurch die Kraft des Gedächtnisses aus, d. h. die Vergeßlichkeit, die in der Zerstreuung des Kindes durch das Allerlei der zufällig empfangenen Eindrücke ihre Ursache hat, empfängt durch jene Concentration ein Gegengewicht, das hernach beim anhaltenden Lernen als vorläufige Gewöhnung treffliche Dienste thut; abgesehen davon, daß auf diesem Wege eine Menge Erkenntnisse dem Kindesgeiste zu eigen

werden, die dem planmäßigen Lernen hernach zu Anknüpfungspunkten dienen.

d. Endlich ist noch daran zu erinnern, wie genau das Denken mit der sittlichen Verfassung des Innern zusammenhängt. Wir drücken dieß am liebsten mit den Worten von Hundeshagen aus (Vortr. über innere Mission, 1853, S. 255): „Man muß die Wahrheit aufrichtig wollen, um sie zu erkennen; man muß seine Fragen an die Wahrheit so offen, gerade und aufrichtig stellen, daß man im Voraus entschlossen ist, auch die bittere, empfindliche Wahrheit hinzunehmen. Fehlt es an diesem ernsten, lautern Willen, so ist alle wissenschaftliche Wahrheits-Errungenschaft mehr oder minder getrübt." — Also wird das Kind auch dadurch für die Wahrheit präparirt werden müssen, daß überhaupt der Wahrheitssinn im Gegensatze gegen Lüge oder Gleißnerei in ihm genährt wird; was an sich schon als sittliches Erforderniß dasteht, dient zugleich als wichtige Prämisse für die intellektuelle Bildung.

II. Wenn wir der Zubereitung des Kindes zum Lernen eine Zubereitung des Lernstoffes für das Kind als Correlat gegenüberstellen, so müssen wir vor Allem dem Mißverstande begegnen, der sich nicht nur theoretisch hieran knüpfen kann, sondern in den auch praktisch verschiedene Pädagogen schon verfallen sind: als ob nämlich etwa wie das Kraut des Feldes und das Fleisch des Viehes erst von kundiger Hand mehrfachen Verwandlungen durch Feuer und Wasser unterworfen werden muß, um für das Menschengeschlecht genießbar zu werden, so auch der in der sichtbaren und unsichtbaren Welt vorhandene geistige Nahrungsstoff erst in die pädagogische Küche gebracht, auf dem Heerde zugesetzt, geschmälzt und gewürzt werden müßte, um dem Kinde aufgewartet werden zu können. Wenn die Jesuiten mit den alten Klassikern derlei Proceduren vornahmen, so war's freilich nicht pädagogische Sorgfalt für der Kinder zarte Gaumen und Magen, sondern sie fürchteten Einschleppung ordenswidriger Contrebande. Aber wenn Campe in seinem Robinson seine unvermeidlichen Belehrungs-Gespräche

mit Fritzchen und Lottchen einflickt, wenn Bredow zu der Weltgeschichte fleißig die Erzählung der industriellen Erfindungen nach eigener Phantasie mit in den Kauf gibt, wenn die biblische Geschichte selbst von Hebel trotz seinem volksthümlichen Geiste modernisirt wird: was ist das anders, als solch eine pädagogische Appretur in usum delphini? Die Wahrheit ist eine Frucht, die frisch vom Baume gepflückt und genossen seyn will; eine Blume, die nicht erst getrocknet werden darf, um in's Herbarium gelegt zu werden, sondern in frischem lebendigem Duften dem Kinde muß dargeboten werden. Wohl ist nicht immer eins und dasselbe ganz in gleicher Gestalt eine Nahrung für des Mannes und des Kindes Geist; es steht der Unterschied fest, den selbst das Evangelium, das am meisten aller künstlichen Zurichtung widerstrebt, zwischen Milch und starker Speise (Hebr. 5, 13. 14. 1 Kor. 3, 2.) statuirt. Aber die Wahrheit hat sich im Reiche des geistigen Lebens der Völker selbst eine solche Mannigfaltigkeit der Formen geschaffen, die nicht von außen ihr angelegt, sondern aus ihr selbst hervorgewachsen und eins mit ihrem Inhalte sind, daß der Erzieher nur verständig zu wählen hat und für des Kindes jeweilige Kraft, für das ihm mögliche und in ihm wache Interesse immer eine Form finden wird, die der einzelnen Stufe wie der Individualität genau entspricht. Ist nun hiernach seine Aufgabe an diesem Ort eben die, sowohl die Stoffe im Ganzen und Großen, als auch die Bestandtheile jedes einzelnen Lernstoffes in der Weise zuvörderst zu ordnen, wie sie den Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes adäquat sind: so bieten sich uns in der Geschichte der Unterrichts-Wissenschaft bereits gewisse Normen dar, nach welchen diese Anordnung vorgenommen werden könnte. Bekannt ist z. B. die Behauptung: auf der untersten Stufe müsse das Lernen in Anschauung, auf der mittleren in Verstandesübung, auf der höchsten in praktischer Anwendung geschehen. Aber der nächste Blick auf die Ausführung dieses Schema's zeigt, daß die zwei höheren Momente auch der untern Stufe und umgekehrt

nicht fehlen dürfen, wenn nicht die unnatürlichste Zerspaltung des an sich Einen dadurch soll veranlaßt werden, so sehr wir, wie sich sogleich zeigen wird, etwas Richtiges an jener Eintheilung anerkennen müssen. Anders hat Rosenkranz die Lehrperioden nach Perioden im geistigen Leben des Kindes angeordnet; weil die letzteren sich auf den Unterschied von Anschauen, Vorstellungen und Denken gründen, so folgt daraus eine intuitive, eine imaginative, eine logische Epoche (§. 84 ff.), welch letztere freilich erst dem Jünglingsalter entspricht. Er sagt zwar wohl beschränkend: „Jene Richtungen der Thätigkeit der erkennenden Intelligenz gehen dialektisch in einander über, jedoch nicht so nur, daß das Anschauen zum Vorstellen und dieß zum Denken sich aufhebt, sondern auch so, daß das Denken in das Vorstellen und dieß in das Anschauen zurückgeht," also eigentlich nur, weil a potiori fit denominatio, sollen die verschiedenen Epochen auf die angegebene Weise charakterisirt werden. Aber wenn gleich diese Anordnung jedenfalls genauer zutrifft, als die vorige, z. B. von Denzel vertretene, so ist doch auch so noch das in der lebendigen Wirklichkeit untrennbare zu sehr zeitlich auseinander gehalten; und ob z. B. das reifere Knaben-, das Jünglings- und Jungfrauen-Alter, worin doch unstreitig das Gemüthsleben und die Phantasie dem logischen Denken mit mindestens ebenso großer Lebhaftigkeit zur Seite tritt, als logische Epoche genau bezeichnet sei, muß zweifelhaft seyn. Allen diesen und ähnlichen Eintheilungen klebt der Fehler an, daß sie das, was im Kinde stets Hand in Hand geht und — ob auch nach der Individualität nicht gleichen Schritt haltend — doch im Ganzen mit einander wächst, in drei abgesonderte Zeiträume vertheilen, und aus einer lebendigen Einheit eine successive Reihe machen. Im vierjährigen Knaben fehlt das logische Element so wenig, als im vierzehnjährigen das intuitive oder imaginative; erst die reifere Zeit kann z. B. diese beiden neben dem logischen bis zum Verschwinden in Schatten stellen; aber in welchem Menschen das geschieht, der ist nichts weniger als ein Normalmensch:

solch eine kalte Seele, in der weder Gemüth noch Phantasie, sondern nur Logik lebt, werden wir nur als eine Unregelmäßigkeit oder als ein Produkt schlechter Erziehungskunst ansehen. Das Wahre ist vielmehr, daß jene, im Kinde zu lebendiger Einheit verbundenen Elemente nicht der Zeit nach einander ablösen, sondern daß sie im Verlaufe der Zeit mit einander an Intensität wachsen; und die Aufgabe des Erziehers kann in dieser Hinsicht nur darin bestehen: 1) auf jeder gegebenen Alters- und Entwicklungsstufe solche Wahrheitsstoffe darzubieten, daß alle jene geistigen Thätigkeiten ein Objekt, jene Geistesorgane eine Nahrung und Uebung haben; und 2) auf jeder Stufe von diesen Stoffen dasjenige darzubieten, nicht mehr und nicht weniger, als die subjektive Kraft des Kindes erlaubt, als seine geistigen Organe aufnehmen und verarbeiten können. Aus dem ersten Grundsatze folgt z. B., daß es verkehrt ist, den angehenden Schüler den ganzen Tag mit Regeln zu langweilen, wie er den oder den Buchstaben machen müsse, oder seinem Gedächtniß einzubläuen, wie der oder der Buchstabe heiße. Aber nicht minder unrichtig ist es, statt dessen ihm den ganzen Tag nur Unterhaltendes darzubieten und das Trockne, an sich Langweilige, das Mechanische, das Abstrakte ganz zu umgehen, in der Hoffnung, daß sich das Nöthige von selbst geben werde. Es ist ganz schön, daß die neueren, von keiner Schulweisheit und keiner pädagogischen Mode gefesselten Pädagogen — Curtman, Kellner, Grube u. a. m. — den Volksunterricht von der abstrakten Richtung, in welche er hauptsächlich von den mit der Gelehrsamkeit liebäugelnden Seminarien aus gebracht worden, zu erlösen trachten, und in dem Sinn, in welchem Grube (in seiner, diese Erlösungsabsicht schon auf dem Titel ankündigenden, lehrreichen Schrift über den Elementar-Unterricht, S. 34) die Forderung erneuert, daß der Schüler spielend lernen solle, können wir dieselben nur gutheißen. Aber die Reminiscenz aus der Philanthropenzeit, welche sich dabei aufdrängt, macht es um so mehr zur Pflicht, davor zu warnen, daß nicht bei der

praktischen Anwendung jenes Grundsatzes wieder eine Weichlichkeit eintrete, eine Gemüthlichkeit, da es wohl in jeder Lehrstunde heißen mag: „hier ist gut seyn" — da aber nichts Tüchtiges, Solides gelernt wird. Ich wiederhole, nur die praktische Anwendung bedarf dieser Warnung; jene gewiegten Pädagogen haben in denselben Werken, in welchen sie ihr Feuer gegen die Abstraktheit des modernen Schulunterrichts eröffnen, wie anderwärts, sattsam gezeigt, daß nach ihren Prinzipien in der That etwas Tüchtiges gelernt werden wird; aber nichts wird bei seiner allgemeineren Anwendung auf die Praxis so leicht verdorben und unkenntlich gemacht, als pädagogische Grundsätze. — Jeder Lehrstoff trägt trockene Partieen, abstrakte Regeln, mechanische Arbeiten mit sich, die irgend einmal durchgemacht seyn müssen; und wenn wir auch auf deutschem Boden nicht so weit gehen, daß wir mit den Engländern*) sagten: „Man müsse die Sachen nicht so interessant machen, und oft trockene Dinge vornehmen, damit auch im Denken Geduld und Ausdauer im Schwierigen gelernt werde" — so liegt darin doch eine Wahrheit, die unsrem ächt deutschen Dringen auf Gemüthlichkeit, auf lebendige Anregung durch allen Unterricht zur Ergänzung dient.**) — Der zweite der obigen Sätze vertritt für uns die Stelle aller jener Grundgesetze, in denen man sämmt-

---

*) S. Wiese a. a. O. S. 83 ff.

**) Der schon erwähnte Aufsatz in der deutschen Vierteljahrschrift: Politik und Pädagogik, sagt S. 150: „Ein wesentliches Element des Lernens ist die Stetigkeit, daß Gedanken, daß Regeln sich festsetzen: Auktorität der Regel ist nicht blos ein sittliches, es ist zugleich ein physiologisches Gesetz der geistigen Bildung und Entwicklung. Es ist eine merkwürdige Erscheinung: je rationeller die Methode wird, desto weniger solid wird gelernt. Die Zucht der Regel, auch der noch nicht ganz begriffenen Regel, ist ein pädagogisches Element, das der Unverstand des Rationalismus nicht versteht, für welchen Unverstand er mit Erfolglosigkeit gestraft wird." S. 153 vergleicht der Verf. unser „Methodengeräusch" mit dem Stimmen der Instrumente, das jenen Chinesen besser gefiel, als die nachherige Musik. „Aber besser wäre es doch, der Kapellmeister klopfte mit seinem Stab und die Ouverture begänne, damit nicht die Instrumente vor lauter Stimmen sich ganz verstimmen und die Saiten springen."

liche Geheimnisse didaktischer Weisheit zu besitzen geglaubt hat. Es stand mit großen Buchstaben geschrieben: Gehe vom Nahen zum Entfernten! Vom Bekannten zum Unbekannten! Vom Einfachen zum Zusammengesetzten! Vom Leichteren zum Schwereren! Die letzte dieser Exklamationen ist freilich die unbestreitbarste, wie denn noch nie ein Schulmeister mit der Zinsrechnung wird angefangen und mit den vier Spezies wird aufgehört haben; nur war mit dieser Binsenwahrheit noch nicht gesagt, welches Schwerere denn nun folgen soll, da auf ein Leichteres sehr Vielerlei folgen kann, was allzumal schwerer ist; d. h. für die Anwendung ist damit dem Lehrer noch so gut wie nichts gesagt. Soll ich aber vom Nahen zum Entfernten gehen, so darf ich nicht in äußerlicher Weise das nehmen, wie es oft geschehen ist, als ob ich z. B. vom Unsichtbaren und Höchsten, von Gott und der Ewigkeit dem Kinde nichts sagen dürfte, bevor ich von der genauen Betrachtung der Wohn- oder Schulstube aus die Stufenleiter aller sichtbaren Dinge durchlaufen hätte und an der Schwelle der unsichtbaren Dinge angekommen wäre; denn diese unsichtbare Welt ist unendlich nah und unendlich fern, je nachdem des Menschen Herz gestellt ist. Und selbst in der sichtbaren Welt ist wahrhaftig eine Begebenheit, eine Scene aus fernen Räumen oder Zeiten, wenn sie des Kindes innerem Auge zugänglich und faßbar ist, weit näher, als was etwa im eigenen Wohnort am heutigen Tage vorgeht, ihm aber innerlich fremd ist. Es haben daher jene Bauern nicht so Unrecht, wenn sie meinen, statt daß ihre Kinder Monate lang müssen jedes Fenster und jeden Stuhlfuß im Schulzimmer betrachten und beschreiben, wäre es besser, ihnen von Gott und dem Heiland, von Abraham und Mose zu erzählen; abgesehen von der religiösen Seite der Sache ist das Gemeine, Alltägliche dem Geiste des Kindes ferner als das Hohe und Göttliche. Und wenn etwa für den Unterricht in der Geographie bestimmt wird, daß derselbe nicht mit Otaheiti oder Japan, sondern mit dem Vaterlande beginnen soll, so hat das einen ganz andern Grund,

als der im Gesetz: „vom Nahen zum Entfernten" ausgesprochen liegt. Der Satz endlich: vom Einfachen zum Zusammengesetzten, ist wieder gleich wahr und unwahr. Soll ich etwa dem Kinde erst dann einen Baum zeigen oder etwas von ihm erzählen, nachdem ich jeden Bestandtheil desselben ihm vorgeführt habe? Soll es vom Wasser nichts sehen noch hören, ehe die chemische Zusammensetzung desselben ihm kund gemacht ist? Tausend Dinge, die dem Erwachsenen, dem Gebildeten, dem Gelehrten als zusammengesetzte bekannt sind, erscheinen dem Kind als einfache, weil es sie als fertige Dinge in Einem Blick zusammenfaßt; wer wollte die Thorheit begehen, Alles erst vor des Kindes Augen wieder werden zu lassen? — Es ist klar, daß die Frage, was leicht oder schwer, nah oder fern, einfach oder zusammengesetzt sei, nur dann nicht falsch beantwortet wird, wenn sie auf die oben gebrauchte Formel zurückgeführt wird: was der Kraft des Kindes (worin ja nicht blos die Fähigkeit zu begreifen, sondern auch die Kraft, ein Interesse zu haben, mit Willen und Hingebung eine Sache zu ergreifen eingeschlossen ist) entspricht, das soll ihm gegeben, hiernach die Stoffe in ihrer Aufeinanderfolge gewählt und geordnet werden; nicht mehr, sonst ist die Arbeit vergebens; nicht weniger, sonst wächst des Kindes Kraft nicht daran und sein Interesse erlahmt, das Arbeit bedarf. In gleicher Weise löst sich auch der längst als unfruchtbar erkannte Streit, ob die analytische oder synthetische Methode die bessere sei. Wir wollen hier nicht über die merkwürdige Sprachverwirrung Bericht erstatten, in Folge deren der Eine geráde das Analysis benennt, was der Andere für Synthesis erklärt; wollen uns auch mit dem angebotenen Ersatze (regressiv und progressiv u. dgl.) nicht aufhalten; wir sagen einfach: Für das Kind ist alles Lernen Synthese; auch wenn es z. B. einen Satz zuerst in seiner Totalität hört oder liest, es löst ihn aber auf in seine Theile, von den einzelnen Sätzen der Periode bis herab zu Sylben und Lauten, so erschien ihm Anfangs das Ganze als ein Einfaches (nur der Lehrer erkannte die

zusammengesetzte Natur desselben); und jeder Theil, den es an des Lehrers Hand in diesem Ganzen vorfindet, ist ein für das Kind in Wahrheit neuer Zuwachs, eine Synthese. Die Analyse im vollen, klaren Sinn ist nur des Lehrers Geschäft, ehe er lehrt, schon in so fern, als er den Lehrstoff, den er als Ganzes inne haben und beherrschen muß, in jene den Kräften und Entwickelungsstufen des Kindes angemessenen Theile zerlegt, und dann so fern er — wovon aber erst nachher noch genauer gesprochen werden wird — jeden dieser Theile in seine Unterabtheilungen bis zu den einzelnen, elementarischen Gedanken herab, zerlegen muß, um genau die Sache gleichsam mit dem Kinde zum Ganzen und Großen erwachsen zu lassen. Die termini analytisch und synthetisch sind mit Fug und Sicherheit nur zu brauchen, wenn es sich darum handelt, Verfahrungsweisen zu unterscheiden und kurz zu bezeichnen, die, während sie allesammt für das Kind synthetisch sind, doch als Methoden von Seiten des Lehrers darin einander entgegengesetzt sind, daß vom Betrachten des Ganzen zur Auffindung des Einzelnen fortgeschritten wird, oder umgekehrt; eine Verschiedenheit, die bei manchen Stoffen, wie z. B. Geographie, Formenlehre u. a. ganz wohl möglich ist; immer aber wird damit, daß das Eine analytisch, das Andere synthetisch ist, nicht nur die Synthese des Lernens für das Kind durch jene nicht aufgehoben, sondern es wird durch jene Bezeichnungen so wenig etwas über den Werth dieser Verfahrungsweisen an sich entschieden, daß beide von gleichem Erfolg seyn, ja beide von einem und demselben Lehrer zu verschiedenen Zeiten (d. h. in verschiedenen Fächern und bei verschiedenen Lehrklassen) können angewendet werden.

Hätten wir es nun hier irgend mit gelehrter Bildung zu thun, so würde jenes doppelte Gesetz der Unterweisung alsbald darin seine Befolgung finden, daß gewisse Lehrfächer schon früher, andere erst später eintreten, weil zwischen ihnen ein Unterschied in Bezug auf die Fähigkeit der verschiedenen Altersstufen herrscht. Man wird z. B. mit philosophischen Wissenschaften, mit Logik,

Psychologie u. s. w. nicht zu der gleichen Zeit anfangen, wann das Latein oder Rechnen begonnen wird. Aber der Volks-Unterricht hat das Eigene, daß seine Stoffe, weil sie eine geschlossene Einheit bilden, was von den Wissenschaften erst auf ihren höchsten Stufen wieder gesagt werden kann, alle einander coordinirt sind und parallel laufen. In der That werden die ersten Elemente aller Volksbildungsstoffe — wie wir das im Anschauungs-Unterrichte thatsächlich erkennen — zugleich eintreten, und ihre Einfachheit erlaubt dieß, ohne daß das Kind dadurch in Gefahr käme, daß es auf einmal mit einem Schwall von Kenntnissen überschüttet würde. Es ist also hier nur die Anordnung der Theile und Stufen in jedem einzelnen Lehrfach, um die es sich handeln muß. Im Allgemeinen kann hier wohl — einigermaßen der oben besprochenen Schematisirung von Denzel und Rosenkranz ähnlich — gesagt werden, daß die erste Stufe noch vorwiegend den Gegenstand von seiner anschaulichen Seite, in concreter Gestalt, in Bild oder Wirklichkeit oder Erzählung darzubieten hat; die zweite Stufe würde alsdann mehr die abstrakte Seite, die trockenen Partien hervortreten lassen, auf die sich erst auf dritter Stufe ein Wissen baute, in welchem Abstraktes und Concretes, logisches Begreifen mit gemüthlicher Durchdringung, festes Einlernen mit freier, lebendiger Anwendung organisch zur Einheit verbunden würde. (So würde z. B. in der Geschichte zuerst nur Einzelnes erzählt, in zweiter Linie müßten feste Punkte, Data und Jahreszahlen, gelernt werden, und erst auf dritter Stufe würde sich eine höhere, pragmatische Geschichtsanschauung, z. B. eine Erkenntniß vom Charakter eines Zeitraums, von der Persönlichkeit und Gesammtbedeutung eines historisch wichtigen Mannes ergeben. In der Geographie würden 1. Bilder und erzählende Darstellungen einzelner Städte, Gegenden, Volksstämme gegeben; 2. müßte das Kind auf der Karte heimisch werden, sich geographische Namen einprägen u. s. w., und erst 3. würde, wenigstens von den Ländern, deren nähere Kenntniß zur christlichen Volksbildung noth-

wendig gehört, vom Vaterland und vom heiligen Lande, eine umfassendere, zusammenhängendere Kunde gegeben.) Diese Stufen werden aber allerdings bei den einzelnen Fächern verschieden seyn in Bezug auf die Dauer des Verweilens, und der Erzieher darf nicht geometrisch mit dem Lineal und Zirkel seinen Lehrplan durch alle Felder gleich ausmessen, sondern muß wissen, wo bei jedem einzelnen Fache das eine Moment gegen das andere hervortreten muß. In dieser Beziehung kann es schlechterdings kein allgemein gültiges, durch alle Fächer gleich sich hindurchziehendes Schema geben; vielmehr bedarf es für jedes Fach einzelner pädagogischer Talente, um die Methodik derselben festzustellen; es müssen sich für jedes Fach Männer zeigen, die ebenso sehr pädagogischen Blick und Geist und pädagogische Erfahrung haben, als sie des Gegenstandes materiell vollkommen Meister seyn müssen. (Es ist z. B. außer Zweifel, daß der Meister, der unsrem deutschen Sprachunterricht seine rechte Gestalt geben soll, erst noch kommen muß.) Eben deßhalb kann auch das Obige nicht zunächst jedem einzelnen Lehrer so gelten, daß von ihm eine originale Methodisirung jedes Lehrfachs verlangt würde; das ist vornämlich Sache der Lehrbücher, und viel hängt für einen gedeihlichen Unterricht davon ab, daß es einer Zeit, einer Bildungsepoche nicht an Männern fehlt, die für alle seine Zweige zu Führern berufen sind. Pestalozzi hat das, da er auf neue Lehrbücher drang, sehr wohl eingesehen; nur Schade, daß die von ihm hervorgerufenen Lehrbücher selbst, weil sie den einseitig formalistischen Charakter des Systems trugen, keine unsterblichen Werke waren.

Ist aber auch durch das Lehrbuch für die Anordnung des ganzen Stoffes bestens gesorgt, so kann und soll diese Fürsorge nicht bis zur Bevormundung des Lehrers sich ausdehnen, so daß ihm gar nichts zu thun übrig bliebe, als, wie ein Monitor im Lancaster'schen Schulsystem, das Lehrbuch Wort für Wort durchzumachen. Es kann ihm bequem seyn, für manche Fächer vollständige Beispielsammlungen zu haben, weil ihm das Zeit erspart;

aber wer z. B. im Religionsunterricht, im Realunterricht, überhaupt in den Fächern, in welchen die Einübung zurücktritt hinter der lebendig anregenden Mittheilung, nur der Vorleser seines Lehrbuchs wäre, der wäre ein schlechter Lehrer. Vielmehr wird schon die detailirte Eintheilung der Lehrstoffe, die Zurückführung auf die einzelnsten Elemente immer wieder seine eigene Arbeit seyn müssen. Denn auch dieß fordert der Unterricht; so wie eine unaufgelöste Masse dem Kinde gegeben wird, so hört seine Fassungsfähigkeit auf. Das Elementarisiren ist schlechthin nothwendig, wie das Kind, je jünger es ist, auch desto kleinere Schritte thun muß. Es ist aber hiezu die goldene Regel nicht nicht zu vergessen, die in Schleiermachers Worten ausgedrückt ist (S. 423): „Die Hauptsache ist, daß man in der Auffindung der Elemente, in dem Rückwärtsgehen von dem Ziel auf den Anfangspunkt nicht den rechten Punkt überspringe — daß man nicht zu weit zurückgehe auf solche Punkte, in denen kein Leben mehr ist.“ Daran eben muß sich der pädagogische Takt offenbaren; das Brod darf den Kindern nicht in Laiben, aber auch nicht in Brosamen zu essen gegeben werden, sondern in Schnitten, die für Hand und Mund ihnen gerecht sind. Dieß ist ein Gesetz, das nicht nur Pestalozzi durch die peinliche Vollständigkeit seiner Elementar-Uebungen, sondern auch die Sokratik durch ihre unendlichen Begriffs-Spaltungen übertreten hat; man gewann freilich auf diesem Weg Elemente, aber zuletzt solche, in denen kein Leben mehr war. — Das Gleiche ist der Fall mit der Aneinanderreihung derselben. Viel zu sehr hat man darin nur die objektive Vollständigkeit im Auge gehabt, und gemeint, die rechte Lückenlosigkeit sei nur dann im Unterricht, wenn jedes Einzelne bis auf's Aeußerste durchgenommen werde, ehe man zum Folgenden übergehen dürfe, und wo sich zwischen zwei Dingen noch mit dem Vergrößerungsglas ein Mittelglied entdecken lasse, müsse erst auch dieses ebenso genau durchgearbeitet seyn. Das Aufbauen der einen Wahrheit auf die andere, die ihre nothwendige Voraussetzung ist, wird in solchen Fächern, deren Cha-

rakter eben diese logische Consequenz ist — wie beim Rechnen — ganz gut seyn; aber wie sie selbst darin nicht pedantisch werden darf, so ist sie bei andern Stoffen, deren einzelne Theile nicht wie der zweite euklidische Satz mit dem ersten, der dritte mit dem zweiten, sondern in organischer, lebendiger Coordination und Wechselbeziehung zusammenhängen, vollends vom Uebel. Die Lückenlosigkeit, d. h. die Stetigkeit des Fortschreitens, darf nicht durch's Objekt, sondern nur durch's Subjekt bedingt seyn, so nämlich, daß diesem, dem lernenden Kinde, nicht mit einem Mal etwas zugemuthet wird, wofür durch die seither errungene Bildung die geistige Kraft noch nicht vorhanden ist.*)

III. Und nun ist noch übrig, nach diesen einerseits das Kind, das lernen soll, andrerseits den Stoff, der gelernt werden soll, betreffenden Vorbereitungen, das Lernen selbst als Aufnahme der Wahrheit, die den Menschen in ihre Zucht nehmen soll, auch wenn die Zucht der menschlichen Liebe ihn längst aus ihren Händen hat entlassen müssen, näher zu betrachten.

1. Alle Wahrheit ist eine Gabe, eine Offenbarung Gottes; Niemand kann sie machen, Jeder sie nur empfangen. Von derjenigen Erkenntniß, durch welche erst alles Wissen seinen Mittelpunkt, seine Einheit erlangt, der Erkenntniß göttlicher Dinge gilt das vor Allem, daß sie, ob der Menschengeist auch dem selbst unter der Gewalt der Sünde nicht ganz erloschenen Wahrheitstriebe folgend nach ihr sucht, doch nicht gefunden wird, es sei denn, daß Gott sich selbst ihm aufschließe. Aber auch alles übrige Wissen, auf welchem Wege der Menschengeist dazu gelangt seyn mag, — es ist ein Geschenk aus der Hand Gottes; das haben große Männer, je mehr sie ihr Wissen und Können nicht als Nahrung für ihre Eitelkeit, als Treppe zu menschlicher Celebrität betrachtet,

*) Wie sehr auch hierin die Dinter'sche Sokratik, die Pestalozzi's Lückenlosigkeit als unpädagogisch rügt, in den gleichen Fehler selbst verfällt, habe ich an anderem Orte gezeigt. S. die Abh. des Vfs. über Dinter und Pestalozzi im Brandenburger Schulblatt 1851. S 206.

sondern mit ganzer Hingebung und Innigkeit dem Wahren und Edeln gelebt haben, desto williger anerkannt; Pythagoras hat eine Hekatombe geopfert, weil er seinen geometrischen Lehrsatz gefunden; Haydn hat, da er als Greis seine Schöpfung aufführen hörte, überwältigt von dem Eindruck der Stelle: „Es werde Licht" ausgerufen: von mir nicht, von dort oben kommt Alles. — Dieses Verhältniß prägt sich nun auch, obwohl in niederem Maaßstabe, im Lernen des Kindes aus. Das Kind ist nicht bestimmt, als Forscher im Gebiete der Wahrheit aufzutreten; es ist auch nicht berufen, besondere göttliche Offenbarungen zu empfangen; das einzige Beispiel Samuels, den wir uns ohnehin zur Zeit der ersten göttlichen Offenbarung, die ihm ward, (1 Sam. 3) nicht als Kind, sondern als Jüngling vorstellen müssen, würde ihr Analogon im weiteren Gebiete der Wahrheit an den sogenannten Wunderkindern haben, die frühe schon in irgend einem Fache (häufiger übrigens in der Kunst, als in der Wissenschaft) als selbstständig, als schaffend, d. h. als unmittelbare Offenbarung empfangend sich verhalten. Allein dieß ist nicht Norm, sondern Ausnahme, wie denn nur selten die weitere Entwicklung eines Wunderkindes eine leiblich und geistig gesunde ist; — hat doch der Herr selbst erst im dreißigsten Jahr Offenbarungen empfangen, als Knabe aber hat er sich begnügt, den Lehrern zuzuhören und sie zu fragen. Ueberhaupt sind es in allen Gebieten immer nur Einzelne, die gleichsam aus erster Hand die Wahrheit empfangen; die Uebrigen, die das Volk ausmachen, sind darauf angewiesen, durch Jene, also vermittelt, die Wahrheit zu empfangen, so jedoch, was wir als evangelische Christen betonen müssen, und was auch pädagogisch wichtig ist, daß zugleich auch dem Volke die Möglichkeit gegeben ist, gegen Verfälschung der Wahrheit, soweit sie überhaupt seine Lebenssphäre berührt, sich sicher zu stellen. Das Kind vollends kann nicht angewiesen seyn, die Wahrheit selbst zu suchen, sie zu entdecken; zufällig geht ihm vielleicht da und dort im Verlaufe seines Lebens ein Licht über irgend einen Gegenstand durch eigene Wahrneh-

mung und eigenes Nachdenken auf, aber wer wollte warten, bis es von Allem, was zu seiner christlichen Bildung gehört, selbst die rechte Erkenntniß sich verschafft hätte? So hat man zwar das wenigstens versuchen wollen, das Kind durch methodische Kunst dahin zu leiten, daß es auf Antrieb und an der Hand des Erziehers die zu erkennende Wahrheit selbst finde. Das ist die oft gepriesene Heuristik. Aber das Meiste davon war Schein, der schon als solcher, als Täuschung, verwerflich ist; denn während der Lehrer dem Kinde das zu Erkennende in den Mund streichen, es ihm so handgreiflich als möglich nahe legen muß, glaubt dasselbe am Ende doch selbst der Entdecker gewesen zu seyn. Ueberdieß ist die Zeitverschwendung unverantwortlich, und der Gewinn des Selbstfindens steht dazu weit nicht im Verhältniß. Denn man irrt sich auch darin, wenn man glaubt, der Knabe lege viel mehr Werth darauf oder er sei auch nur seiner Sache sicherer, wenn er eine Wahrheit selbst gefunden habe, als wenn sie ihm — versteht sich auf klare, gründliche Weise — vom Lehrer mitgetheilt worden ist. Bei Männern findet sich wohl oft dieser üble Charakterzug, daß sie, was sie nicht selbst entdeckt oder ersonnen haben, auch nicht gelten zu lassen oder Werth darauf zu legen geneigt sind; der Knabe aber ist von solcher wissenschaftlichen Selbstgenügsamkeit noch frei. Etwas Anderes ist es mit Fertigkeiten, die gelernt werden sollen; da wird das fähige, lebenskräftige Kind lieber Alles selbst machen, sobald es sich dazu tüchtig glaubt, als daß es sich fortwährend dasselbe vormachen ließe. Aber im Gebiete der Wahrheit selbst ist das die natürliche Ordnung, die man nicht verkehren soll, daß das Kind hört, was es lernen soll,*) gleichwie auch im engeren Kreise evangelischer Erkenntniß dieß Hören auf das Wort das Erste ist. Der Lehrer**) ist ein Apostel der Wahrheit;

---

*) Vgl. hiezu die trefflichen Worte Wackernagels über das Schweigen, als Bedingung des Lernens, in dessen Lesebuch 4. Theil S. 54.

**) Ich muß, um ein Mißverständniß zu vermeiden, darauf aufmerksam machen, daß hier noch nicht vom Lehrer als einem Manne, der ein bestimm-

er hat aber vor den Aposteln des Evangeliums in der großen Welt das voraus, daß er Gehör fordern darf; das Kind darf nicht sagen: „Gehe hin für dießmal; wenn ich gelegene Zeit habe, will ich dich lassen rufen" — (Apostelgesch. 24, 25.); es muß hören, die Zucht der Wahrheit wartet nicht auf die ihm gelegene Zeit.

2. Wie aber im Reiche Gottes dem Hören das Glauben entspricht: so ist dieß auch im Lernen das Nächste, die erste, unmittelbare, noch unausgesprochene Antwort auf das Kundwerden der Wahrheit. Dort muß (Apostelgesch. 16, 14.) der Herr das Herz dazu aufthun, wie zugleich der Glaube immer die eigenste freieste That, die Hingabe des Willens ist. Hier aber kommt dem Erzieher in der Regel schon eine natürliche Regung im Gemüthe des Kindes entgegen, der Kinderglaube, dem, was ein lieber Mund ihm sagt, als unbedingte Wahrheit gilt. Erst in solchen Momenten, wo irgend eine böse Lust schon übermächtig geworden ist im Kindesherzen, wird das warnende Wort des Erziehers auf Zweifel stoßen — wie bei den ersten Sündern Lust zum Bösen und Zweifel an der Wahrheit einander gegenseitig steigerten; aber um so mehr muß zuvor dafür gesorgt werden, daß der Glaube an des Erziehers Wort sich unerschütterlich im Herzen befestige; und selbst dann, wenn einmal die Lust den Zweifel an der Wahrheit empfangener Lehre und Warnung zu Hülfe ruft, ist eigentlich doch im Innersten des Herzens noch ein Zeugniß für die Wahrheit vorhanden. — Aber dieser Glaube des Kindes hat Momente an sich, die scheinbar im Widerspruche mit ihm stehen, auch durch eine ungeschickte Behandlung wirklich in Widerspruch mit ihm gesetzt werden können, in der That aber wesentlich eins mit ihm sind und zu seiner Durchbildung und Gediegenheit nothwendig gehören. Der Glaube des Kindes an die empfangene Wahrheit soll kein blinder seyn, darum gehört zu ihm das Verstehen

tes Amt mit bestimmten, gesetzlich vorgezeichneten Pflichten hat, die Rede ist: was oben gesagt wird, kann ebenso gut von Vater und Mutter, wie von Jedem gelten, der Kinder unterweist.

und das Sehen. Jenes liegt schon im einfachen Wesen aller Erkenntniß, wie die Schrift auch für göttliche Dinge ein Verständniß fordert, und es als einen Fluch, als ein Gericht über den Unglauben ausspricht: „hört's und verstehet's nicht!" (Jes. 6, 9. 10.). Aber fälschlicher Weise ist das von den Pädagogen der Aufklärungsperiode so aufgefaßt worden, als hätte das Kind überhaupt nicht zu glauben, sondern erst zu untersuchen, und nur, wenn der ihm vorgelegte Gegenstand vollkommen wahr von ihm befunden werde, habe es denselben in seine Ueberzeugung aufzunehmen. Sowohl die demonstrative Lehrweise der Philanthropisten als die Dinter'sche Sokratik war von diesem Wahne beherrscht; und obwohl auf dem einen wie auf dem andern Wege genau beim Lichte besehen doch auch am Ende nur ein Wissen auf Treu und Glauben erzielt wurde, weil das Räsonnement, das das Kind zur Ueberzeugung bringen sollte, nicht ein freies, selbstständiges war, auch begreiflich nicht seyn konnte: so bildete sich doch der Schüler ein, selbstständig die Wahrheit geprüft und eine Ueberzeugung gewonnen zu haben, und lernte allermittelst im Hochmuthe des vermeinten Selbstdenkens alle Autorität gering achten, während er doch selbst gar sehr von solcher abhängig war. Es ist ein ungeheurer Fehler, wenn so das Kind zum Kritisiren verleitet wird; Kritik üben ist Sache des Mannes, dem Kinde aber muß feste Wahrheit gegeben werden, an welcher sein Denken einen reellen Inhalt gewinnt, an welcher es erstarken und einen Standpunkt gewinnen muß, von welchem aus erst dereinst, wo es nöthig ist, Kritik kann geübt werden. Das ist auch die ächt evangelische Weise; die Reformation hat nicht damit angefangen, daß, was dem religiösen Bewußtseyn gegeben war, vom kritisirenden Verstande in Frage gestellt wurde; sondern mit fester, positiver Wahrheit, wie sie Schrift und Gewissen im Einklange mit einander gaben, ward der Grund gelegt, und erst von diesem positiven Fundament aus ward die Kritik geübt, die den Feind schlug. Und weil die modernen Affen der Reformation, Deutschkatholiken

und Lichtfreunde, den verkehrten Weg einschlugen, darum ist ihre Sache nichts gewesen. Wir nehmen darum keinen Anstand, es wiederum an der englischen Erziehungsweise zu billigen, daß dort selbst dem reiferen Jugendalter noch eine viel positivere Nahrung gegeben wird; „es kommt" (sagt Wiese a. a. O. S. 59) „dem Engländer auf positive Kenntnisse, richtiges Verständniß und Ausstattung mit festen Begriffen an, nicht auf Ansichten; (S. 61) unsere Zöglinge in Deutschland dagegen erhalten viel früher Urtheile, als Geschichte und Thatsachen." *) Es versteht sich, daß dieß von der Volksjugend in noch höherem Maaße gelten muß. Fordern wir also Verständniß, so ist das etwas ganz Anderes, als Räsonnement und Kritik: es ist das innere, klare Schauen dessen, was des Lehrers Wort mittheilt; eine Intuition, die an sich ebenso unmittelbar ist im Kleinsten, wie sie in allerhöchster Potenz — wo wir sie theologisch als Inspiration erkennen — ein unmittelbares Schauen ist. Wäre einem Kinde diese Kraft inneren Schauens schlechthin nicht gegeben, so möchte der Lehrer reden, so viel und so klar er wollte, das Kind würde ihn nicht fassen; so aber ist der Menschengeist im Kinde schon für die Wahrheit geschaffen, und der Lehrer darf nur erstlich selbst das, was er sagt, klar im Geiste tragen, und zweitens die Gabe besitzen und den nöthigen Fleiß darauf verwenden, das was er geistig inne hat, dem inneren Auge des Kindes so hell wie möglich erscheinen zu lassen, d. h. er darf nur der Sprache, des Wortes so mächtig seyn, daß dieselbe dem, was er innerlich schaut, vollkommen adäquat ist, so wird auch diesem seine Erkenntniß zu Theil wer-

*) Ein eklatantes Beispiel ist folgendes: Ein Seminarlehrer, der Geschichte zu dociren hat, hält seinen Seminaristen Vorträge über die Methode des Geschichtstudiums und setzt auseinander: die Geschichte sei eine chaotische Masse, in welche erst der menschliche Geist Licht und Ordnung bringe. (Was überdieß nicht wahr ist.) Also ehe die jungen Leute den Geschichtsstoff auch nur kennen, wird ihnen schon eingeprägt, es sei das subjektive Denken die Hauptsache, zu dem sich der Stoff lediglich wie rohes Material verhalte! Daß daraus wenig Lust zum Lernen, desto mehr aber zum Räsonniren entspringen muß, wäre doch leicht zu begreifen.

den. Jene Unmittelbarkeit schließt nämlich keineswegs aus, daß nicht Hülfsmittel angewandt werden, die dem Kinde das innere Nachbilden dessen, was der Lehrer im Worte ausgesprochen, erleichtern. Es ist das unter dem Namen „Veranschaulichung" längst in Gebrauch, und an der Tüchtigkeit, das im Worte Dargestellte zu veranschaulichen, ist das Lehrtalent großentheils zu erkennen. (Freilich wird, während der Eine hieran Mangel leidet, von einem Andern des Guten zu viel gethan;*) er häuft Beispiele und Gleichnisse so auf einander, daß unter diesem raschen Wechsel das Kind am Ende diejenige Anschauung, zu welcher jene Hülfsmittel nur hinleiten sollen, ganz verliert. Auch die Wahl der Beispiele und der bildlichen Darstellungen zu obigem Zweck ist nichts so leichtes, daß der Lehrer es auf den Augenblick könnte ankommen lassen, was ihm dergleichen in buccam veniat; oft soll ein verunglücktes Beispiel schnell durch ein anderes ebenso zufällig aufgegriffenes ersetzt werden, das Kind aber kommt dadurch der Sache, die es innerlich anschauen soll, immer ferner statt näher). — Allein wenn diese Hülfsmittel einen Werth, ja überhaupt einen Sinn haben sollen: so muß das Kind vor allen Dingen wirkliche Anschauung gehabt, es muß eine Mannigfaltigkeit von Objekten sinnlich wahrgenommen und das klare Bild derselben in seine Vorstellung aufgenommen haben, damit jene Veranschaulichungsmittel aus dem Kreise der ihm geläufigen, festeingeprägten Anschauungen genommen werden können; ein Unbekanntes wird nimmermehr deutlich gemacht durch ein anderes, ebenso Unbekanntes. Und so leitet uns die Forderung des zum Kinderglauben gehörenden Verständnisses durch innere Anschauung noch weiter zurück auf das äußere Schauen. Glauben und Sehen sind zwar, wie in dem Worte des Herrn an Thomas, Gegensätze; allein wie auch ein Johannes sich darauf beruft: „Wir sahen seine

---

*) Vgl. die Schrift: „Die Anschaulichkeit des Unterrichts" von Fischer, Trier 1851. S. 15.

Herrlichkeit," „Das wir gesehen haben mit unsern Augen" (Joh. 1, 14. 1 Joh. 1, 1.), wie also selbst in der höchsten Sphäre des Glaubens doch ein Sehen, d. h. von Gottes Seite ein Erscheinen (Tit. 2, 11. Luk. 1, 78. 79.), ein Offenbarwerden zu Grunde liegt: so muß das Wort, das dem Kinde zur Lehre gegeben wird, von Anfang her begleitet und erfüllt seyn von einer concreten, sichtbaren Wirklichkeit; das Kind muß, was es lernen soll, vor allem sehen. Das ist der Grundsatz, der in seiner vollen Bedeutung seit Pestalozzi anerkannt ist: daß alles Lernen von der Anschauung ausgehen müsse; seine Anwendung muß bei jedem einzelnen Lehrsache sich zeigen. Allein damit wird das ursprüngliche Wesen des Lernens, das im Hören besteht, keineswegs alterirt; denn, wie in den großen Offenbarungen Gottes die That, die faktische Erscheinung erst durch's Wort, in dem der Geist zum Geiste spricht, ein Objekt für den Glauben geworden ist: so wird ja auch der Lehrer nie den Kindern blos ein Bild an die Tafel zeichnen, um sie das eine Weile angaffen zu lassen und dann wieder ein anderes an seine Stelle zu setzen; erst durch's Wort, das die Sache geistig durchdringt, wird sie auch Eigenthum des Geistes; und so bleibt neben diesem Sehen und auf Grund desselben immer noch dem Worte seine ungeschmälerte Befugniß, Glauben zu fordern. Der Lehrer hat die Verpflichtung, alles, was dem Kinde zu seiner Belehrung wirklich gezeigt werden kann, sei es im Original oder im möglichst getreuen Bilde, ihm auch wirklich zu zeigen; aber das Bild ersetzt nie das lebendige Wort, wie denn das Kind sich auch nicht damit begnügt, sondern immer etwas davon, darüber hören will. — Ruht so das Verständniß des Gehörten zuvörderst auf Anschauung, und erhebt es sich durch das Wort zum höheren inneren Schauen: so ist damit die Thätigkeit des Verstandes nicht ausgeschlossen, der, wo die sinnliche Anschauung aufhört, in Begriff, Urtheil und Schluß fortarbeitet (wie z. B. im Rechnen); aber, wie jene Anschauung immer wieder den sichern Hintergrund bildet, worauf, wenn die logische Arbeit in's Stocken geräth, zurückge-

gangen werden muß, so ist auch, gleichsam am andern Ende, das Ziel wahrhafter Erkenntniß immer wieder jenes innere Schauen, dem sich die Wahrheit dargibt. Des Glaubens hat sich aber auch in diesem Schauen der lernende Geist nicht entledigt; denn wenn er es gethan hätte, so würde ihm — wie Sophistik und Skeptik zeigen — keinerlei Wahrheit mehr feststehen; auch wenn Kenntnisse gesammelt wurden, wenn sogar noch Mühe auf dieselben verwendet wird, so würde doch der Gewinn kein besserer seyn, als ihn der Apostel so treffend bezeichnet: „sie lernen immerdar, und können doch nicht zur Erkenntniß der Wahrheit kommen.“ (2 Tim. 3, 7.).

3. Wir haben es früher als eine Eigenschaft des Kindesalters erkannt, daß dasselbe ehe es stille denken, nachdenken lernt, vorher laut zu denken pflegt. Dieß wiederholt sich in höherer Potenz, indem auf längere Dauer sogar erst das reife Alter eines stillen Sich-Vertiefens in den Gegenstand des Denkens fähig ist, während das Kind in weit kürzerer Frist wieder so zu sagen laut werden muß, wenn seine Gedanken nicht in fremde Geleise gerathen sollen. Zur Zucht der Wahrheit im Lernen gehört daher, wie das Hören, wie das Glauben, so auch das Selbstreden, als der natürliche und nothwendige Widerhall der empfangenen Wahrheit, als das unerläßliche Lebenszeichen des Geistes, der dieselbe in sich aufgenommen. Das pythagoräische Stillschweigen, um blos zu hören, ist eine ganz schöne Sache für Leute, die vom Lärm der Welt, vom Markte des Lebens sollen zur Philosophie geleitet werden; aber für eine Kinderschaar, für welche denken und reden noch Eins ist, wäre jene Maßregel auf die Länge eine tödtende. „Der Lehrer möge bedenken“ (sagt Kellner, Aph. S. 9.) „daß sein Sprechen den Zweck haben muß, die Kinder zum Sprechen zu bringen, und daß er den geistigen Standpunkt derselben, ihr Gemüths- und Seelenleben, nur dann vollkommen kennen lernt, wenn sein Wort das ihrige weckt.“ „Sie habe ich zum Ueberdruß kennen gelernt, nicht aber die stummen Kinder“ —

sagte einst ein Revisor zum sprechseligen Lehrer. Dieß Selbstreden ist aber nicht blos um des Lehrers willen nöthig, damit er nicht in's Blaue fortdocirt, während längst das Kind ihm mit seinen Gedanken nicht mehr folgt: sondern letzteres selbst ist der erkannten Wahrheit erst dann vollkommen mächtig, wenn es sie vollkommen auszusprechen im Stande ist, und sie ausgesprochen, sie aus seinem selbsteigenen Munde gehört hat. Es dient aber diesem Zwecke ein zwiefaches Mittel. Erstlich das pestalozzische Nachsprechen. Wer z. B. im Anschauungsunterricht es versäumt, alles Geschaute in Sätze fassen, sie wiederholt aussprechen zu lassen, wird bald merken, wie gebunden nicht nur die Zunge seiner Kinder, sondern auch wie unsicher, unklar, verschwimmend all ihr etwaiges Wissen ist. Wer im Rechnen nicht darauf dringt, daß die Antworten vollständig gesprochen werden, daß, was das Kind an der Tafel thut, gesprochen, also laut gedacht werde, der wird es nie dahin bringen, daß das rechnende Denken ein sicheres und gefaßtes werde. Wer in biblischer und profaner Geschichte nicht fleißig erzählen läßt, und zwar, je älter das Kind wird, desto mehr auch ein zusammenhängendes Ganze ihm zumuthet, der wird nie eine tüchtige Geschichtskenntniß erzielen. Gibt es doch tüchtige Katecheten, die selbst in der freien Katechese das, was als dogmatische oder ethische Lehre gewonnen ist, in feste Form gefaßt, nachsprechen und wiederholen lassen und bei Gelegenheit darauf zurückkommend den Satz in derselben Form wieder verlangen. (Die Kirche selbst hat durch Aufstellung eines Symbols auch die Nothwendigkeit solcher festen Formen, d. h. die Nothwendigkeit eines festen Bekenntnisses für eine feste Erkenntniß faktisch ausgesprochen.) — Die zweite Art, jenes Selbstreden hervorzurufen, ist die sogenannte Sokratik. In wie fern Name und Sache (insbesondere in ihrer Anwendung auf Religionslehre) auf einer irrthümlichen Voraussetzung (entweder der platonischen Präexistenz der Seelen, oder der leibnitzischen angebornen Ideen) beruht, in wie fern auch die Art, wie Sokrates seine Jünger unterwies,

etwas von unsern Schulkatechesen toto coelo Verschiedenes ist, darüber zu reden ist an diesem Orte nicht nöthig;*) die allgemeine Stimme hat längst darüber geurtheilt. Hier erwähnen wir dieser Lehrart deßhalb, weil sie eines der Mittel ist, das, wie das vorige, das Selbstreden der Kinder bezweckt. Und zwar in der Art, daß nicht das schon Gehörte, und in der Form, wie es gehört worden, ausgesprochen werden soll, sondern so, daß daß Kind die zu erkennende Wahrheit auf dem Wege des eigenen Denkens in sich erzeugt, und, weil sein Denken nur als inneres Reden ein klares ist, dafür auch sogleich das rechte Wort hat und gebraucht. Dieß Reden wird durch die Frage hervorgerufen, für welche darum die Methodiker ebenso ihre Regeln aufgestellt haben (sie müsse einfach, kurz, deutlich, bestimmt seyn — dürfe dem Kinde nicht zu weiten Spielraum lassen, so daß es auf alles mögliche rathen könne, aber auch es nicht so nahe hingängeln, daß es gedankenlos nur noch ein sich von selbst vollends verstehendes Wort oder gar, nach altem Schulbrauch, nur noch eine Sylbe beifügen darf) — wie sie auch die rechte Aufnahme, die des Kindes Antwort finden soll, nach den verschiedenen möglichen Fällen (wie z. B. in Zerrenners Methodenbuch sehr ausführlich geschehen ist, S. 302—317) bestimmt haben (daß z. B. wenn die Antwort nicht positiv falsch ist, sie nicht kurzweg zurückgewiesen, sondern dem Kinde selbst das Richtige zu finden möglich gemacht werden soll, ist sie aber positiv falsch, dasselbe von der Unrichtigkeit selbst sich muß überzeugen können; daß ein unvollständiges Antworten nicht geduldet werden darf u. a. m.). Diese Lehrart hat, wo sie anders nicht selber wieder zum Schlendrian wird, das Frische, Anregende, das einem freien Wechselgespräche zwischen Erwachsenen sich Nähernde, und doch wieder durch die sich unbefangen aussprechenden Kinderge-

---

*) Uebrigens erlaube ich mir, auf die Vergleichung zwischen der pestalozzischen Lehrart und der Sokratik in meinem schon erwähnten Aufsatz über Dinter und Pestalozzi, Brandenburger Schulblatt 1851, S. 202 ff. zu verweisen.

danken etwas eigenthümlich Reizendes und Liebliches vor der andern Lehrart voraus, daher gewiß jeder geistig lebendige Lehrer dieselbe angewendet hat, lange ehe sie als Sokratik in die deutsche Pädagogik eingeführt wurde. Soll sie aber diesen freieren Charakter behalten und nicht selbst wieder zu der armseligen Zungendrescherei werden, als welche sie leider oft genug sich präsentirt,*) so darf sie zwar nicht von jenen in der Natur der Sache liegenden Gesetzen, die wir oben erwähnten, losgesprochen werden (denn Freiheit ist auch in diesem Punkte nicht Regellosigkeit); ebensowenig darf, wenn es sich einmal um's Lernen handelt, aus dem Lehrgespräch eine Conversation ohne Ziel und Würde gemacht werden; aber, was ihr Werth und Gehalt, Reiz und Erfolg verleiht, das ist nimmermehr irgend ein methodisches Gesetz, sondern es ist der Geist im Lehrer selbst, der in der Katechese die Wahrheit als freien Besitz verwendet, in ihr mit dem Kinde als im rechten Elemente lebt und webt, mit ihm sucht, mit ihm findet, und der gemeinsamen Erkenntniß als eines edlen Gutes sich freut. Fehlt es an dieser hohen Begabung, an dieser pädagogischen Weis-

*) Kellner, Aphor. S. 43: „Sie katechisiren tapfer darauf los, so daß Fragen und Antworten wie das Schifflein auf dem Webestuhle hin und her fliegen; aber das ganze ist nur Spiegelfechterei, ist ein verderbliches Scheinkatechisiren. Es gibt Katecheten, die wirklich das Blaue vom Himmel herunter katechisiren, indem sie jeden Stoff mit dem Propfenzieher ihrer Fragen hervorzuholen wissen, ohne daß das Kind im Geringsten dabei zu denken hat.“ S. 44: „Die Katechisirwuth zeigt sich vornämlich auch noch in der lächerlichen Hartnäckigkeit und Wichtigkeit, womit manche Katecheten auf „ein Wort“ lossteuern. Der Begriff ist Nebensache, das Wort soll sich einstellen. Da gibt's merkwürdige Künste; die Etymologie muß ehrlich herhalten, damit aus dem Stamme und den Endsylben das Wort, das Ziel heißen Ringens endlich zusammengeflickt werde. Was ist durch solche Umschweife gewonnen? Nichts. Was ist dagegen verloren? Mehr noch, als blos die Zeit, nämlich auch die gemüthliche Ruhe und Eindringlichkeit des Ganzen. Die Antworten auf vermeintlich doch höchst passend gestellte Fragen wollen nicht immer ausfallen, wie es Eifer oder Eitelkeit des Lehrers verlangten; und so tritt in Folge mehrfach getäuschter Erwartung eine gereizte Stimmung ein, welche in immer fortschreitender Steigerung auch die Katechumenen ansteckt, und dem Unterricht mehr das Gepräge eines hitzigen Gefechtes, als einer sinnigen, gemüthlichen Betrachtung aufdrückt.“

heit, so wird das regelrechteste Lehrgespräch durch seine Langweiligkeit die Kinder abstumpfen, statt sie zu wecken. Die Methode dient dem Geiste des Lehrers selber zur Zucht; aber sie kann ihn nicht ersetzen.*)

4. Alle seither betrachteten Momente des Lernens ruhen noch auf der Voraussetzung, daß Lehrer und Kind einander persönlich gegenüber und in fortwährendem persönlichem Verkehre zusammen stehen. Aber nicht blos äußere zufällige Verhältnisse machen es möglich, daß dieser rein persönliche Umgang für den ganzen Bildungszweck nicht ausreicht; sondern, da in späteren Jahren der ehemalige Zögling jedenfalls darauf angewiesen ist, auch ohne Lehrer für die nöthige Weiterbildung oder wenigstens für die Erhaltung des Gelernten selber zu sorgen, so muß auch im Laufe des Jugendunterrichtes bereits allmählig darauf Bedacht genommen werden, daß der Zögling den persönlichen bildenden Verkehr mit dem Lehrer sich einigermaßen ersetzen lerne. Dafür ist in der civilisirten Welt durch die Literatur gesorgt, und wie wir oben als erstes Moment des Lernens das Hören aufgestellt haben, so entspricht dem nun das Lesen. Freilich muß man bekennen, daß das Volk — und unsern Prinzipien gemäß haben wir es vornehmlich mit ihm zu thun — sein Lebenlang gerner hören als lesen wird; die Menschen insbesondere, die schwere Handarbeit verrichten, werden, sobald sie eine Weile lesen, wenn es nicht etwas ganz besonders Anziehendes ist, sanft einschlafen. Unter unserem Volke wird am meisten von den Frommen gelesen, die außer der Bibel ihre Erbauungsbücher und christliche Zeitschriften und Blätter haben; der politisch angezündete Theil liest wohl auch, aber nur Blätter seiner Farbe, die wir nicht immer unter die Vehikel christlicher Bildung rechnen können. Die Versuche, das Volk aus einem arbeitenden zu einem lesenden zu machen, sind bis jetzt nicht gelungen. Aber so viel Thörichtes und Unrechtes sich in derlei Unternehmun-

*) Vgl. dazu die treffliche (auch in meiner Katechetik angeführte) Stelle aus Bormann's Vorträgen, S. 110. 111.

gen gemischt hat: wir können es doch nur bedauern, daß nicht mehr Leselust unter dem Volke ist, und daß, wenn sie sich regt, oft so ungeeignetes und verderbliches Zeug in seine Hände fällt. Lesebibliotheken, von den Ortsgeistlichen und Schullehrern geleitet, können viel Gutes stiften; aber damit gelesen wird, muß schon der Jugend Lust dazu gemacht werden. Es ist zwar abermals vollkommen zuzugeben, was Schleiermacher (S. 658) sagt: „Als Zeitvertreib ist das Lesen in früher Periode schädlich; es erregt Dünkel, tödtet die lebendige Anschauung, nagelt an den Tisch rc.; Lesewuth des Kindes ist so arg, als Spielwuth." Aber ebenso wahr ist, daß ein Kind, das gar nichts lesen mag, sicherlich auch nicht der aufmerksamste Hörer seyn wird. Es ist also nur, wie in allem, so auch darin der Grundsatz festzuhalten, daß alles seine Zeit hat. Fragt es sich aber, was gelesen werden soll? so ist die Antwort praktisch schwer, weil die Masse von Kinderschriften, die mit der Prätention auftreten, belehrend und unterhaltend zu seyn, eine unendliche ist. Vor allen muß solches zur Privatlektüre gereicht werden, was das Kind von dem Mittelpunkt aller Wahrheit nicht nur nicht ablenkt, sondern demselben zuführt; d. h. biblische Geschichte, die erst später, wenn das Kind auch ein größeres Ganze im Zusammenhange lesen kann, durch das Original, die Bibel selbst zu ersetzen ist. An sie schließen sich populäre Bearbeitungen der Kirchengeschichte, der Profangeschichte, insbesondere der vaterländischen (wie die Barth'sche Geschichte von Württemberg); ebenso tüchtige Biographien (wie Matthesius Luther), namentlich auch solche von provinziell oder lokal bedeutenden Männern (wie Johs. Osiander von Schmid) an. Das poetische Element darf ohnehin auch in dieser Richtung nicht fehlen; und wenn wir gleich bedauern müssen, von den höchsten Häuptern deutscher Dichtung aus nahe liegenden Gründen wenig für die christliche Jugend zarteren Alters brauchen zu können: so zeigen doch Sammlungen wie z. B. die so eben erschienene von Kellner (die Poesie in der Volksschule), daß wir darum uns keineswegs über Armuth an

poetischen Gaben für unsere Kinder zu beklagen Ursache haben. Von Dichtungen, die für die Jugend ausdrücklich gefertigt sind, ist freilich das Meiste gerade um dieses allzupraktischen Zweckes willen unbrauchbar, allein wie aus älterer Zeit der Robinson*), die Ostereier und andere Erzählungen von Christoph Schmid ihren klassischen Werth und Ruhm fortwährend behaupten, so bieten uns neuere Jugendschriftsteller, wie Hey, Güll, Stöber, Barth, Schubert, Grube, des Schönen so viel dar, daß unsere Kinder an Lektüre in der That nicht nothleiden. Vereinigen sich vollends alle Zweige von Literatur für die Kinder in einer Zeitschrift, wie die Barth'schen Jugendblätter, die insbesondere durch ihre geschichtlichen Partien, ihre Reisebeschreibungen, ihre See- und Thierschilderungen so ganz von den rechten Seiten zu dem jugendlichen Geiste sprechen, so ist damit dem Erzieher das willkommenste Mittel gegeben, das Kind sich selbst belehren zu lassen.

Wie aber in Obigem das Lesen als Surrogat der mündlichen Belehrung betrachtet wird, so wird der Symmetrie gemäß an die Stelle des Selbstredens auch von Seiten des Zöglings der schriftliche Gedankenausdruck treten, natürlich ohne damit das Selbstreden zu verabschieden, das immer wieder das Lebendigste und dem Kindesalter Gemäßeste ist, wie auch durch's Lesen die mündliche Belehrung so wenig außer Geltung gesetzt wird, daß sie selbst auf der Hochschule noch als Grundform der wissenschaftlichen Bildung gilt. Schon in früherer Jugend, sobald die äußere Schreibfertigkeit es erlaubt, ist das Niederschreiben des Ausgesprochenen wichtig, als Mittel, durch diese Fixirung des flüchtigen Wortes in den sichtbaren Buchstaben jenes und seinen Inhalt auch dem Gedächtnisse desto tiefer einzuprägen. Später wird, wenn einmal Nachbildungen und zuletzt freie Elaborationen an die Reihe kommen, durch die Nöthigung, das Wort in Schrift zu verfassen, zugleich das Denken in eine strengere Zucht genommen; die Ord-

*) Vgl. die begeisterte Lobrede auf Robinson Crusoe in Bogumil Goltz Buch der Kindheit. S. 14 ff.

nung der Gedanken, die Satz- und Wortstellung, wie die Orthographie erfordert eine Bemeisterung der Sprache, die eben durch solche Uebung wesentlich gefördert wird. Für Solche, die eine wissenschaftliche Laufbahn einschlagen, ist es von Werth, sie haben oft sogar einen unwiderstehlichen Drang, das, was in ihnen erregt ist, niederzuschreiben; Andere müssen sich wenigstens in Briefen dessen entledigen, weß das Herz voll ist; darauf freilich in der Erziehung schon absichtlich hinzuwirken, dürfte nicht rathsam seyn, da bei solcher Vielschreiberei auch viel Eitelkeit und Selbstbespiegelung mit unterläuft. Was dergleichen der unmittelbare Lernzweck erfordert, das genügt vollkommen.

5. Repetitio est mater studiorum. Wenn das Kind seines geistigen Besitzes nicht binnen Kurzem wieder verlustig gehen soll, so erfordert sein Lernen durchaus eine fleißige Reproduction des schon Gelernten, da seiner flüchtigen, immer noch mehr dem Augenblick hingegebenen Natur unter der Mannigfaltigkeit neuer Eindrücke das Alte nur gar zu leicht wieder entschwindet. Manche Lehrer, namentlich junge theologische Katecheten, wenn sie die Kindesart noch nicht genügend durch Erfahrung kennen gelernt haben, — können sich gar nicht darein finden und gerathen außer sich, wenn sie gewahr werden müssen, daß etwas, was sie unlängst mit großer Salbung auseinandergesetzt, heute mit Stumpf und Stiel vergessen ist. Sich darob zu ärgern ist weder gut noch nöthig; es bedarf blos einiger Geduld, um das neunmal Gesagte zum zehntenmale mit gleicher Gelassenheit und Freundlichkeit wieder zu sagen. Es hat aber dieß Wiederholen auch — wie oben das Selbstredenlassen — eine freiere und eine strengere Form. Die freiere besteht darin, daß der Lehrer stets sorgfältig die Gelegenheit wahrnimmt, an etwas früher Gelerntes auch im späteren Verlaufe des Unterrichts wieder zu erinnern, es sich wieder sagen zu lassen. Dazu ist nicht nöthig, dieses Frühere in extenso wieder durchzunehmen — auf diese Weise käme man sehr langsam vorwärts; — aber wo er entdeckt, daß sich das feste und klare

Wissen von etwas wieder verloren oder verwirrt hat, darf er sich die Mühe nicht verdrießen lassen, diesen ausgefallenen oder locker gewordenen Stein wieder in die Mauer einzusetzen; und so mühselig das oftmals auch ist, es ist doch besser, das Fundament fest zu bekommen, als immer in die Höhe zu bauen, während nichts zusammenhängt. Die strengere Form besteht in Bezug auf das Wissen bestimmter Wahrheiten im sogenannten Memoriren; es ist ein so lange fortgesetztes Wiederholen derselben Wörter und Sätze, in denen das zu Lernende ausgedrückt ist, bis dieselben, nach Form und Inhalt, völliges Eigenthum des Geistes, ein Bestandtheil des Bewußtseyns geworden sind und jeden Augenblick in demselben reproducirt werden können. In Bezug auf Fertigkeiten von mehr oder weniger mechanischer Art ist die Wiederholung das nothwendige Einüben, da das Kind wohl etwas schon kann begriffen haben, aber es ist ihm in Gedanken, Mund und Hand noch nicht so geläufig, daß es ohne Schwierigkeit ausgeführt werden kann; durch das beharrliche Wiederholen gewöhnen sich aber sämmtliche in Anspruch genommene Kräfte daran, und die Uebung macht den Meister. Die Einübung ist — wie Bormann, Schulkunde S. 122, richtig erinnert, — „erst dann am Ziel, wenn durch sie eine möglichst schöne Leistung hergestellt ist. An einer solchen haben Lehrer und Schüler ihre Freude und mehrt sich jenem wie diesen die Lust zum Angreifen des Neuen." Es kann gar kein Zweifel seyn, daß die Mißachtung dieser Wiederholungsarten, namentlich des Memorirens, weil man es für eine mechanische Arbeit erklärte, die den Geist quäle statt ihn zu bilden, viel Schuld ist an der Oberflächlichkeit moderner Bildung; denn sie hat zur Folge, daß die Zöglinge zwar über alles und jedes räsonniren können, aber nichts Rechtes wissen. Es gibt Dinge, die man nun einmal schlechterdings nicht anders sich einprägen kann, als durch's Auswendiglernen; und wenn auch nicht darin schon das scheinbar Mechanische eine geistige Bedeutung hätte, daß damit blos eine geistige Thätigkeit, die sonst dem Zufall überlassen bliebe, in einen Moment

zusammengedrängt wird: so wäre schon die Zucht, in die sich der Geist selber nimmt, etwas für ihn Wohlthätiges; denn der Haß gegen alles Memoriren geht immer Hand in Hand mit einer dem christlichen Begriffe der Zucht zuwiderlaufenden Weichlichkeit. Der Fehler am alten Memorirwesen bestand nur darin, daß man es daneben oft versäumte, das, was so eingeübt wurde, zugleich dem Verständniß und Interesse des Kindes nahe zu bringen; geschieht aber das, so ist ein tüchtiges Einschulen durch's Memoriren, wie andererseits durch mechanische Uebung immer etwas nicht blos für den unmittelbaren Lernzweck in Bezug auf den gegebenen Stoff, sondern für die ganze Charakterbildung Wichtiges.*)

6. Damit treten wir an die schon oben gezogene Gränze der Unterweisung, an die Schwelle, über welche dieselbe in's Leben hinüber treten soll, damit die Wahrheit sich als eine den Menschen erziehende, ihn durch ihre eigene Kraft fortwährend bildende und läuternde erweise. Alles Wissen und Können muß ja zurückwirken auf den Kern des geistigen Lebens, auf Willen und Gesinnung. Nun ist wohl wahr, daß die volle Einheit von Wissen und Wollen, von Wissen und Handeln erst dem reiferen Alter zu erreichen möglich ist, während in der Jugend das erstere vorausschreitet; und es kann zunächst nur dem höheren Erzieher überlassen werden, daß Er das Kind auf allen, auch den späteren Lebenswegen dazu leite, „die Wahrheit zu thun," wie die Schrift Joh. 3, 21. sagt (vgl. 1 Joh. 2, 4.). Aber einen Grund dazu muß doch auch die frühe Erziehung schon legen. Leben und Lehren muß in Beziehung zu einander gesetzt werden, so daß im täglichen Umgang jede Gelegenheit beachtet wird, wo das Kind durch etwas, was in seiner Unterweisung vorkam, auch in seinem Handeln sich bestimmen lassen soll. Es darf nie glauben, — was leider nicht nur unsere

*) Kellner sagt (päd. Mitth. I. S. 43) „Uebung und Wiederholung setzen Ausdauer und Charakter, setzen Treue im Kleinen und wahren, sich lediglich der Jugend opfernden Berufseifer voraus, sie sind schwerer, als das Dociren und Theoretisiren, eben weil sie weniger der Eitelkeit schmeicheln."

Kinder, sondern auch Viele der Erwachsenen glauben — Leben und Lehre seien zwei ganz verschiedene Dinge, zwei Welten, die sich nichts angehen; die Lehre gehöre nur in die Schule, für die Alten in die Kirche, das Leben stehe unter einem eigenen Gesetze. Da freilich, wo der Vater nicht zugleich der Lehrer ist oder dem Unterrichte nie anwohnt, ist es schwieriger, jenes Band zwischen beiden lebendig herzustellen; aber an den häuslichen Aufgaben, die das Kind für die Schule zu fertigen hat, kann er doch immer abnehmen, in welchen Gebieten sich der Unterricht zu gegebener Zeit bewegt; und nun das sorgfältig zu Rathe zu halten, dem Kinde, das einen Spruch, einen Liedervers gelernt, zur rechten Zeit diesen als das hic Rhodus zu Gemüthe zu führen, auch, was es in den übrigen Fächern lernt, für's Leben nach dessen mannigfaltigen Anforderungen in Anspruch zu nehmen: das ist die Methode, durch welche das Kind lernt, in aller Wahrheit ein Lebensgesetz zu erkennen, so daß die Wahrheit, die in ihm ist, und die Liebe, die es umgibt, zusammenwirken, den Zweck aller evangelischen Erziehung an ihm zu erfüllen. (Vgl. auch die trefflichen Andeutungen über diesen Gegenstand in Bormanns Schulkunde S. 123.)

Das evangelische Schulamt.

I. Der evangelische Charakter desselben.

Es ist S. 82 f. gezeigt worden, in wie weit die Pädagogik von unserem Standpunkt aus auf das Lehramt, im Unterschiede von den allgemeinen, an keine amtliche Form gebundenen Grundsätzen, einzugehen hat. Sie hat es mit derjenigen Bildung zu thun, die die evangelische Kirche von allen ihren Genossen ohne Ausnahme fordern und wozu sie, so viel an ihr ist, denselben behilflich seyn muß. Deßhalb hat sie für's erste nicht die Aufgabe, die sich etwa eine philosophische Pädagogik stellen mag, die Stufenleiter der Bildungsanstalten von der Kleinkinderbewahranstalt oder gar dem Findelhaus an bis hinauf zur Universität oder der Gelehrtenakademie zu konstruiren; vielmehr, da wir auf einem gegebenen, historischen Boden stehen, auf dem der evangelischen Kirche, so sind uns die theils aus ihr hervorgegangenen, theils von Anfang oder später mit ihr organisch verbundenen Bildungsanstalten gegeben, und es fragt sich für uns nur, wie sich das hiedurch bestimmte Lehramt zum evangelischen Erziehungsprinzip verhalte, wie es im Lichte desselben aufzufassen und zu führen sei. Für's zweite ist auch das nicht unsere Aufgabe, die sämmtlichen Lehrpensen, wie sie in den verschiedenen Lehranstalten und auf den verschiedenen Stufen innerhalb derselben zu behandeln seien, methodisch darzustellen; diese Technik des Unterrichts ist zum

großen Theil vom evangelischen, ethischen Lebensprinzip unabhängig, und ihre fortwährende Vervollkommnung ist dem Talent und der Erfahrung der Männer vom Fach anheimzugeben. Uns geht hier blos die Frage an, wie das evangelische Prinzip im ganzen Schulorganismus repräsentirt und wirksam sei, wo sich in allen Gattungen von Schulen und auf allen Stufen derselben der Herzschlag evangelischen Lebens fühlbar mache, was freilich auch wieder mannigfach in die Technik hineinzublicken nöthigt, und dieß um so mehr, je mehr eben eine Anstalt der allgemeinen christlichen Bildung im Unterschiede von spezieller Berufsbildung dient. Deßhalb ist uns auch nicht etwa die Einrichtung von Schulanstalten, oder die Methodik, die darin herrscht, sondern das Lehramt als Amt der Hauptbegriff; ist bei jedem Lehrer, von der Hochschule an bis zur Filialschule, das Amtsbewußtseyn ein wahrhaft evangelisches, so wird, da dieß Bewußtseyn eben nicht blos ein dogmatisches Symbolum oder etliche erbauliche Ideen zum Inhalt hat, sondern ein wahrhaft lebendiges, strenges und doch freudiges Pflichtbewußtseyn ist, auch die Methodik nach Geist und Form immer auf der rechten Höhe der Meisterschaft sich erhalten.

Es ist aber auf allen Stufen und in allen Gestalten, in welchen das Lehramt innerhalb der evangelischen Kirche besteht, das Band, das jenes Amt an diese knüpft, ein zwiefaches: theils innerlich, theils äußerlich. Das erstere besteht in dem, was der Lehrer im eigenen Herzen und Gewissen trägt, was darum auch eben so ungezwungen als ungehindert aus seinem Geist auf den Geist det Zöglinge übergeht; das Leben des Geistes, das durch Wort und Vorbild, durch die ganze Persönlichkeit in ihrer amtlichen Erscheinung, Leben zeugt. Das andere beruht auf positiven Einrichtungen, auf gesetzlichen Bestimmungen; oft auch auf bloßem Herkommen und Brauche, dem sich jedoch der Einzelne nicht wohl entziehen kann. (Consuetudo imitatur legem.) Beides ist in Betracht zu ziehen.

1. Beginnen wir mit der obersten Lehranstalt, der Univer-

sität.*) Ihre Verbindung mit der Kirche — und zwar als Gesammtlehranstalt, nicht blos durch Vermittlung der theologischen Fakultät — ist durch die Reformation, die überall auch eine Reformation der Universitäten war, auf's entschiedenste neu begründet, nachdem zuvor die Kirche in der Person des Papstes die Universitäten bestätigt, also erst legimitirt hatte; je höher aber das akademische Studium als wissenschaftliches steht, je mehr darum dem Denken ein freier Spielraum gelassen werden muß, um so weniger kann jene Verbindung eine durch äußere Mittel zwangsweise hergestellte seyn. Es kann um den akademischen Lehrer für sein wissenschaftliches Forschen kein Kreis beschrieben werden, über den er nicht hinausdürfte; und wenn auch der Natur der Sache nach für den Lehrer der Theologie darin, daß er den bestimmten Beruf hat, die künftigen Diener der Kirche für ihr Amt wissenschaftlich vorzubereiten, das ein Dienst der Kirche ist, nicht aber ein Mittel zu irgend welcher Propaganda eigener Meinungen, immerhin ein gewisses Maß gegeben ist, das jene akademische Lehrfreiheit in eine relative verwandelt: so kann das doch auf die übrigen Fakultäten keine Anwendung finden. Allein so wenig ein Vernünftiger verlangen wird, daß die Medizin oder Jurisprudenz der Kirche zu lieb soll christianisirt oder erbaulich gemacht werden; ja, so sehr es auf Abwege führen mußte, wenn einst in Halle wenigstens in den theologischen Hörsälen das Erbauliche dem Wissenschaftlichen den Rang abgewann: liegen nicht theils in dem Ernste, mit dem auch das rein Wissenschaftliche von dem Lehrer

*) Wir müssen diese hier mit in Betracht ziehen, wiewohl sie später nicht speziell kann berücksichtigt werden. Hier aber, wo es sich darum handelt, zu zeigen, wie die erziehende Kraft des Christenthums, der Kirche, durch's gesammte Volksleben sich verbreitet, mußte auch berührt werden, daß selbst die Universität, so weit sie ein pädagogisches Institut ist, sich jenem Einflusse nicht entziehe, daß das Christenthum die höhere Einheit für alle Lehrämter sei. Es hat obiger Abschnitt mehr den negativen Zweck, zu zeigen, wie in demselben Maß, in welchem ein Institut seiner Natur nach das religiöse Element nicht mehr zum Centrum hat, auch seine pädagogische Bedeutung, gegenüber von der didaktischen, zurücktritt.

betrieben wird und der ebenso weit von langweiliger Pedanterie und Schwerfälligkeit, wie von frivoler Leichtfertigkeit entfernt ist, — theils aber in dem ganzen sittlichen Einfluß des Lehrers auf den Zuhörer, namentlich auch in dem Privatverkehr, Mittel genug, um auch das akademische Amt als ein evangelisches Erziehersamt ansehen und ausüben zu können? Man muß nur, wenn auch in diesem Bereiche von Erziehung gesprochen wird, nicht an's Hofmeistern denken, wogegen sich der Studirende in dem Bewußtseyn, daß er zu allermeist sich selbst zu erziehen habe, alsbald innerlich auflehnt: aber es müßte schlimm stehen, wenn nicht jede Universität eine namhafte Zahl Lehrer und Zöglinge aufweisen könnte, an denen sich die Möglichkeit jenes erziehenden Einflusses in der für dieses schöne Verhältniß (das Verhältniß zwischen Meister und Jünger) geeigneten Form bewährt. Ein Moment freilich, durch welches in unmittelbarster Weise die Universität ihren Zusammenhang mit der Kirche lebendig erhält, ist nur einzelnen Universitäten eigen, nämlich ein regelmäßiger Universitäts-Gottesdienst. Solche Einrichtung hat sicherlich nicht die Wirkung, daß, weil dabei Professoren und Studirende allein die Gemeinde bilden, vielmehr eine exclusive Richtung, anstatt eines allgemeinen kirchlichen Bewußtseyns, gefördert würde; es wird ja der Universitätsprediger nicht eben eine Vorlesung halten statt einer Predigt; ist sie aber das Letztere, so muß es vielmehr wohlthätig wirken, wenn die Universität in corpore sich als eine Gemeinde bekennt, statt daß ihre Mitglieder nur vereinzelt am allgemeinen Gottesdienst Antheil nehmen. Eine andere Veranstaltung, die ungefähr in gleicher Weise unsrem Prinzip entspräche, fand statt, wenn Theologen Vorträge für Zuhörer aus allen Fakultäten hielten, was im 17. Jahrhundert unter dem Namen chatechesis einem Professor speziell oblag. Allein die Schwierigkeit, bei der Divergenz der theologischen Ansichten denjenigen festen Standpunkt zu gewinnen, der von jener nicht berührt wird, ist bei akademischen Vorträgen der genannten Art viel größer, als in gottesdienstlichen Versammlungen, wo viel eher

erwartet werden darf, daß ein Gemeingefühl der Erbauung jene trennenden Elemente vergessen mache. — Was noch die äußerlichen Bindemittel zwischen der Universität und der Kirche betrifft, so können dieselben nicht über die Linie der herkömmlichen oder gemeinsam angenommenen Sitte hinausgehen. Vieles, was in älterer Zeit bestand — daß z. B. jede Rektorswahl durch eine Rektorspredigt vor versammelter Gemeinde gefeiert wurde — ist verschwunden und nicht mit Unrecht; einen Zwang in Betreff des Kirchenbesuches auszuüben, wie es ebenfalls in älterer Zeit der gesammten Zahl der Studirenden gegenüber geschah, ist nur in besonderen Instituten möglich, wo es, wiewohl unter manchen erleichternden Modifikationen, zur Hausordnung wie zur praktischen Bildung der künftigen Diener der Kirche gerechnet wird, daß sie Sonntags zur Kirche gehen. Das Beste ist, wenn die Prediger das Ihrige thun, damit wenigstens diejenigen unter den Studirenden, welche geweckteren Sinnes sind und die vielleicht noch vom Elternhause her wissen, wie man einen christlichen Sonntag feiert, sich zur Kirche gezogen fühlen. Ja, an diesem Punkte wird auch klar, wie sehr die Universität, die für ein Land die Metropole der Bildung zu seyn den hohen Beruf hat, zugleich doch wieder vom Stande der christlichen Bildung des ganzen Volkes sich abhängig bekennen muß. Die Hochschule sendet ihre Zöglinge — nicht blos als Leute, die nun die Würde und Bürde eines bestimmten Amtes auf ihre Schultern zu nehmen im Stande sind — sondern zugleich als Träger allgemeiner Bildung, an denen sich offenbaren muß, wie jede Wissenschaft ihren Inhaber persönlich veredelt, ihn sittlich bildet, hinaus in's Land; aber ist es nicht andererseits das Volk in seiner Totalität, das seine Söhne der Hochschule sendet, bereits mit einem bestimmten Quantum von sittlichen Prämissen, die sich auf der Universität sowohl im Ernste des Studirens als in der Solidität des Wandels, unbeschadet der Poesie, die das Universitätsleben der akademischen Jugend bieten muß, kund geben wird? Laßt erst in den Gemeinden und Familien die wahre, christliche

Bildung, die Sittigung durch Gottesfurcht und Nächstenliebe, erloschen seyn, und ihr werdet sehen, wie machtlos die Hochschule mit all' ihren Kräften und Mitteln der allgemeinen Barbarei gegenübersteht.*)

2. Ist bei der Hochschule als Bildungsanstalt das evangelisch-kirchliche Element eben nur in demselben Maße wirksam, in welchem überhaupt noch Pädagogik innerhalb derselben Raum hat, während die Zucht der Wahrheit an sich und in Folge dieser die Selbsterziehung dort eine größere Wirkung äußern soll: so stellt sich das Verhältniß schon anders, wenn wir um eine Stufe weiter herabsteigen zur Gymnasialbildung, unter welche wir, als ihr gleichförmig, die Bildung durch lateinische Schulen mitbefassen; denn zwischen diesen Schulen und zwischen der Kirche, somit auch dem evangelischen Lebensprinzip finden schon viel mannigfachere Beziehungen Statt. Es kann ja nicht vergessen seyn, mit welcher Wärme Luther gerade diesen Schulen — denn nicht Volksschulen waren es, was er im Auge hatte, da er auf Errichtung und Erhaltung von Schulen drang — das Wort geredet, wie ernstlich

*) Wie das Thema, das Hundeshagen auf der Conferenz zu Frankfurt (Kirchentag vom Jahr 1854) besprochen, — die innere Mission auf den Universitäten — mit dem, was wir als Pädadogik auf der Universität bezeichneten, zusammentrifft, so wissen wir uns auch mit der Ausführung und den Resultaten des verehrten Mannes vollständig im Einklang. Es bleibt nur der Wunsch übrig, dasselbe möchte, wie er dort absichtlich nur die eine Seite des Universitätskörpers, die Docenten, in's Auge faßte, nun auch die andere beleuchten, wie nämlich speziell an den Studirenden innere Mission geübt, also, wie wir es von unserem Gesichtspunkt aus zu nennen haben, die Universität ein wahrhaft pädagogisches Institut werden soll. Von anderer Seite ist die Sache in dem Aufsatze: „Betrachtungen eines Schulmannes" Deutsche Vierteljahrschft. 1855. II. S. 35. beleuchtet, wo selbst der Gedanke ausgesprochen wird: „wir möchten bei allen höheren Prüfungen in Schule und Staat eine Unterredung über religiöse Dinge für nicht überflüssig erachten, die bei weiser Leitung nicht den Charakter einer dürren Prüfung anzunehmen brauchte, sondern nur die Gewißheit eines positiven Grundes gäbe." Das nahe liegende Bedenken, daß man hiedurch Heuchler ziehe, hat der ungenannte Verfasser a. a. O. mit richtigem Blicke aufgefaßt und entkräftet.

er auf die Uebung der Jugend in den alten Sprachen gedrungen hat. — Zuvörderst ist es von Wichtigkeit, daß ein großer Theil der Lehrer an Gymnasien und lateinischen Schulen als Theologen studirt haben, somit die Kirche einen Theil der ihr gewidmeten, unter ihren Auspizien gereiften Kräfte an die Schule abgibt. Es ist wenigstens die Erwartung nicht unberechtigt, daß damit auch theologischer Sinn und kirchliches Interesse in die Schule mit hinübergegangen sei. Freilich wird nicht selten wahrgenommen, daß gerade diejenigen, die innerlich der Theologie fremd geworden sind oder nie heimisch in ihr waren, jenes immerhin verwandte Fach ergreifen; weniger oft aus wirklichem, innerem Lehrberuf, als um dem Kirchendienst auszuweichen; und wie der Lauf der Welt ist, so verleugnen diese nicht selten ihre Herkunft, ihre ehemalige kirchliche Verwandtschaft viel mehr, als solche, die niemals Theologie studirten. (Aus dieser Klasse stammte vielleicht der Rektor, von dem das Correspondenzblatt für Lehrer an den Gelehrten- und Realschulen Württembergs, 1. Heft 1847, S. 4, erzählt, daß er die, nach dem Lektionsplan für den Religionsunterricht bestimmte Stunde mit den Worten zu eröffnen gepflegt habe: „Wir wollen etwas Gescheidteres thun,“ worauf sofort zu philologischem Unterricht gegriffen wurde; oder jener Andere, der seine Zöglinge — s. ebendaselbst — in der Art auf Beichte und Abendmahl vorbereitete, daß er einen Bußpsalm aus dem Hebräischen exponiren ließ.) Solchen Lehrern läßt sich freilich mit äußerlichen Mitteln schwer etwas anhaben, falls sie nicht, wie die citirten Beispiele, mit ihrer Abneigung gegen das Religiöse zugleich gegen eine amtliche Obliegenheit verstoßen; es kann aber solcher Verstoß ohne Mühe vermieden und allen Vorschriften Genüge geleistet werden, und dennoch das Evangelium, das Leben in demselben völlig aus einer Anstalt verschwunden seyn, weil nicht ein frivoles Reden nur demselben tödtlich ist, sondern wie in der Schrift von Braun: die Bedeutung der lateinischen Schule, Stuttgart 1846, S. 35, dargethan ist, ebenso sehr „das Schweigen von den göttlichen Dingen

eine Halbheit und Gleichgültigkeit erzeugt, die in allen Dingen die natürliche Mutter des Unglaubens ist." In den untern Klassen kann zwar wenigstens so viel durch die Behörden erzwungen werden, daß, der Lehrer mag dazu Lust haben oder nicht, eine vorgeschriebene Anzahl von Bibelsprüchen und Kirchenliedern fest memorirt werden muß, sowie daß die biblische Geschichte ohne selbsteigene Beimischung vorgetragen und sicher angeeignet werden muß. Gibt das auch wohl wenig anregende Lehrstunden, wenn die Zöglinge dem Lehrer seinen Widerwillen anfühlen: Eins ist doch gewonnen, daß, ob auch vorerst nur mechanisch als todter Stoff, doch eben dieser Stoff angeeignet wird, der in Einem und dem Andern kraft seines göttlichen Gehaltes auch ohne den Lehrer und troß diesem noch aufgehen und fruchtbar werden kann. Aber darauf kann die Behörde hinwirken, daß unter den Theologen auch solche, die einem Predigtamte nach Talent und Gesinnung wohl anstünden, wenn sie zugleich für Philologie und für's Lehramt befähigt scheinen, sich für eine Reihe von Jahren diesem unterziehen. Und wir können uns nur freuen, daß z. B. Württemberg aus allen Zeiten solche Männer unter seinen Lehrern an den Gymnasien und den lateinischen Schulen in schöner Zahl aufzuweisen hat: zum deutlichsten Zeichen, daß weder die Theologie den Philologen noch die Philologie den Theologen innerlich ruinirt. Ein Lebensbild, wie es Hirzel von dem verewigten Rektor Planck in Nürtingen (in der süddeutschen Schulzeitung, 1840, 1. Heft, S. 1—34), wie es Roth in seiner Festrede am 27. Sept. 1851 von den drei längst heimgegangenen Stuttgarter Gymnasiallehrern Werner, Roth und Drück gezeichnet hat, — ein Lebensbild wie das, welches aus des Schorndorfer Rektors Mebold Jubiläumsrede (in derselben Zeitschrift 1842, 1. Heft, S. 25 ff. abgedruckt) uns entgegenleuchtet — solch' ein Bild ist so schön, in seiner Art so unvergleichbar, daß wahrhaftig bei der Betrachtung desselben Jeden der Wunsch ergreift: solch ein Mann möchtest du seyn! — Daß es an solchen Führern unserer Jugend nie fehlen möge, darum zu beten hat die

Kirche alle Ursache, wie sie des Besitzes derer sich freut, die, obwohl ihr nicht äußerlich unterworfen und verantwortlich, dennoch mit derselben Treue in ihrem Geist arbeiten, wie sie ihr Talent und ihre Lebenskraft daran setzen, der Wissenschaft tüchtige Jünger zuzuführen. — Ein zweites Bindemittel zwischen der Kirche und den genannten Anstalten, somit ein weiteres Moment für den evangelischen Charakter dieses Lehramtes liegt in den Einrichtungen der Schule selbst. Noch von den Dom- und Parochialschulen des Mittelalters her sind es in den Städten in erster Linie die lateinischen Schüler gewesen, die bis vor nicht allzulanger Zeit, freilich nicht immer zum Vortheil des Lernens, zu gottesdienstlichen Handlungen mitzuwirken hatten. Wie der Präzeptor zugleich Organist, Musikdirektor, Leichenvorsänger war, so bildeten seine Schüler den obligaten Chor; die Schulhäuser selbst waren stets in der Nähe der Kirche erbaut. In der Schule fehlte nie das Veni Creator Spiritus; Gebet, Memoriren des Katechismus,*) der Sprüche und Lieder war ein Theil des Schulbetriebs, dem alle Ehre und Aufmerksamkeit gewidmet war; ja, wie wir aus Lilie's Schrift über die Schulemanzipation, S. 13, sehen, und wie noch im Jahr 1766 die fürstl. Reuß'sche Kirchenagende gleichfalls anordnete, so waren die lateinischen Schüler bei Kirchenfesten in eigenthümlicher dramatischer Weise aktiv betheiligt.**) Und wer sollte es glauben: nach Löschke

*) Freilich mußte der lateinisch seyn, nach Palm's Programm: de pristina illustris Moldani disciplina p. 11. wurde in Grimma auch die Bibel bis 1620 lateinisch und deutsch, und erst von da an allein deutsch gelesen; die Schul- und Tischgebete (S. 12) wurden von einem älteren Schüler zuerst lateinisch, dann von einem jüngeren deutsch gesprochen.

**) Die lateinischen Schüler — und zwar nicht blos die armen (der Pauperchor) sondern ganze Schulklassen sangen auch, zumal in gewissen Festzeiten, in den Straßen herum (z. B. in Nürnberg, nach Schultheiß Geschichte der dortigen Schulen, I. S. 56, am 1. Advent die Sebalder Schule, am 2. die Laurenzer, am 3. die Spitaler Schule); „im Jahr 1810 aber wurde das Singen auf der Straße als ein mit den Grundsätzen der bayerischen Regierung über Erziehung und Unterricht nicht vereinbares Institut (!!) aufgehoben." — Natürlich! wie konnte sich der „Aufkläricht" jener Zeit mit solch mittelalterlichen Ueberresten befreunden! Und doch hatte man der Zeit gehörig Rechnung getragen, da, wie ebend. S. 60 zu sehen, die moralischen Dichtungen gesungen wurden, die aus ihrem Schooße hervorgegangen waren.

(die religiöse Bildung der Jugend im 16. Jahrhundert, Breslau 1846, S. 139) setzten gerade die lateinischen Schulen einen Stolz darein, ihre Rechen-Exempel in biblische Stoffe zu kleiden, während sie es den deutschen Schulen überließen, zu diesem Zwecke gemeines Material, als: Butter und Eier, Flachs und Hanf ꝛc. zu verwenden. Darin ist Vieles anders geworden; aber das feste Band zu lösen hat die Zeit noch nicht vermocht. Die Periode, in welcher der Kirche von der Pädagogik der Krieg erklärt wurde, hat sich mit gleicher Rücksichtslosigkeit auch an den gelehrten Schulen vergriffen, so daß die Kirche an diesen gewissermaßen einen Bundesgenossen hatte, der sich, wie sie, gegen die anstürmenden Neuerer wehren mußte. Und in der That, es kann sicherlich behauptet werden, die Gelehrtenschule habe sich niemals mit der Kirche so überworfen, wie die Volksschule, oder vielmehr auch nicht diese selbst, sondern ihre schreib- und redefertigen Advokaten. Wie viel macht es schon aus, daß die letztere durch ihre Seminarien, wie sie von Vielen aufgefaßt und darnach auch geleitet wurden, gleichsam Festungswerke anlegte, um von da aus den Krieg gegen die Kirche zu führen; wogegen die lateinischen Lehranstalten stets daran erinnert waren, daß sie der Kirche ihre Diener vorzubereiten haben. Aber desto schwerer fällt allerdings die Frage in's Gewicht: ob nicht unter diesem äußerlichen Frieden die Gelehrtenschule durch ihr dem Heidenthum der vorchristlichen Welt angehöriges Prinzip weit mehr ihre frühere Verbindung mit der Kirche innerlich zerstört, ob sie nicht gerade dadurch, daß sie die künftigen Diener der Kirche nach ihrer Weise vorbereitet, der letzteren einen viel größeren Schaden zugefügt habe, als es jemals die Volksschule vermochte? Es ist wahr, von kirchlicher Seite her ist oft genug diese Klage erhoben worden, aber — wie kürzlich in Frankreich wieder geschah — immer wieder hat sich in der Kirche selbst das Bewußtseyn erneuert, daß eine tüchtige philologische Vorbildung auch speziell für den Theologen gar nicht entbehrt, ja ihre pädagogische Wirkung überhaupt durch nichts Anderes ersetzt wer-

den könne.*) Valentin Andreä hat (im Theophilus, s. Hoßbach, S. 145 f.) darüber geklagt, daß so Manche, die ihr Leben Gott und der Kirche widmen wollen, mehr profane Gelehrsamkeit als himmlische Wissenschaft in's heilige Amt mitbringen, setzt aber in Parenthese bei: „bisweilen auch keine von beiden" — womit also zugestanden wird, daß, wenn es an der zweiten fehlt, die erstere nicht nothwendig das Hinderniß ist. Und wenn er weiter sagt: „Ein Christenmensch soll nicht nach Romulus' oder Lykurgs oder „Drako's Gesetzen, sondern nach dem Vorbilde Christi in seinem „Herzen, in seinem Studium, in seiner Arbeit, sogar in seinem „Gespräche geformt werden; unsere Literatur soll nicht sowohl eine „Virgilische oder Homerische, als eine Davidische, nicht sowohl eine „Ciceronianische oder Demosthenische, als eine Paulinische seyn:" so ist das, gegenüber der jämmerlichen Nachäfferei der Alten, die er vor Augen sah, vollkommen richtig; einer Nachäfferei, die nicht sowohl aus dem Uebermaß philologischer Gelahrtheit, als vielmehr aus der deutschen Unart entsprang, die das Fremde dem Eigenen vorzieht, die darum hernach eine noch viel jämmerlichere Abgötterei mit dem Franzosenthum trieb, als zuvor mit dem Griechen- und Römerthum. Aber derselbe Valentin Andreä fordert (S. 146) dennoch von der Jugend vor allem die Kenntniß dreier Sprachen, der lateinischen, griechischen und hebräischen, als das Organon, welches unentbehrlich ist, um zur Gelehrsamkeit zu gelangen; nicht gegen die Philologie also und gegen den Betrieb derselben in den Schulen, sondern einzig gegen die schlechte, geistlose, unerquickliche Art

*) Die beklagenswerthe Laxheit, womit man in unsern Tagen den Schülern in den niedern Gelehrtenanstalten eine jener philologischen Uebungen nach der andern erläßt, die früher von ihnen gefordert wurden, und die nunmehr in einem spätern Alter erst nachgeholt werden sollen, — diese übel angebrachte Philanthropie, wodurch das Treibjagen in manchen lateinischen Schulen erst nicht einmal vermindert worden ist, hat ihre Wirkung auf die jungen Theologen nicht verfehlen können. Sehr scharf, aber durchaus wahr spricht sich hierüber der Aufsatz über Politik und Pädagogik, deutsche Vierteljahrschrift 1853, III. S. 142 gegen jenes Aufgeben wohlbegründeter und erprobter Uebungen in unsern gelehrten Anstalten aus.

dieses Betriebs geht seine Opposition. Anders freilich hat sich Spener ausgesprochen. Ihm war (vergl. Hoßbach S. 297) die Philologie zwar von hohem Werth, und er sah wohl, wie viel von der schlechten Theologie, gegen die er kämpfte, auf Rechnung schlechter philologischer Vorbildung zu setzen sei. Allein es war ihm doch eigentlich nur an den Originalsprachen der h. Schrift gelegen; das Griechische wollte er so ziemlich nur aus der Lectüre des N. T. schöpfen lassen, und blos den hiezu mit besonderem Talent Ausgerüsteten sollte freistehen, auf der Universität auch profane Philologie zu treiben. Das erklärt sich aber, wie Hoßbach (S. 299) richtig bemerkt, aus dem entgegengesetzten Extrem, das Spener vor sich sah; wenn es neben maßlosem Dringen auf Lateinschreiben und Lateinreden an aller Schriftkenntniß fehlte, so war es ja natürlich, daß Spener desto ausschließlicher auf die Seite der Letzteren trat; und das um so mehr, je weniger auch nur im Philologischen von vielen Schulen geleistet wurde. Klagt doch Francke darüber, daß die Knaben, die er aus den lateinischen Schulen erhalte, ebensowenig Latein und Griechisch als Deutsch können. Daß übrigens auch unter Francke und seinen Anhängern die philologischen Leistungen, namentlich im Griechischen, nicht ausgezeichnet waren, hatte nicht sowohl in einer innern Abneigung gegen das Classische als Heidnisches seinen Grund, als vielmehr in der praktisch-realistischen Richtung, die in Halle ihren Sitz nahm, und die durch viele neue Lehrfächer die Zeit und das Interesse für den philologischen Unterricht beschränkten. Wie wenig die hallische Schule, wenn wir ihre geistig-schwächeren Anhänger abrechnen, bei tiefergehenden Männern einen Conflict zwischen Gelehrsamkeit, namentlich philologischer Gelehrsamkeit und Frömmigkeit nothwendig herbeiführte, zeigt das Beispiel von Männern, wie Bengel, wiewohl gerade dieser, so sehr er sich im Geist mit den Hallensern Eins wußte, doch schon 1744 urtheilte (s. sein Leben von Burk, S. 379): „die Halle'sche Art ist etwas zu kurz geworden für den Geist der heutigen Zeit;" — sie hatten unter Anderem seine Kritik

des neutestamentlichen Textes einen Zeitverderb gescholten, wogegen er das Recht der Wissenschaft nachdrücklich geltend machte. Erst in den letzten Jahrzehnten ist die Frage auf's Neue lebhaft erörtert worden, ob das Treiben der alten Classiker — wenigstens bis zum 14. Lebensjahre — nicht blos wegen der dadurch verursachten Beschränkung des christlichen Unterrichts, sondern wegen der Einwirkung heidnischer Lebensanschauungen auf das jugendliche Gemüth nicht lieber unterlassen und, um nicht die zur Erlernung der Sprache so kostbare Zeit für diesen Zweck zu verlieren, durch christliche Stoffe z. B. durch Lesung der Kirchenväter ersetzt werden solle? Der darob angegangene Streit hat das Gute gehabt, daß diejenigen lateinischen Lehrer, die sich einer wahrhaft christlichen Lehr- und Erziehungsart befleißigten, sich darüber vollkommen klare Rechenschaft geben mußten, wie es ihnen gelinge, mitten unter dem heidnischen Stoffe ihrer Schule den evangelischen Charakter zu bewahren. Es mußte sich (wie auch in den einschlägigen Schriften von Hirzel, Braun u. A. geschehen ist) zeigen, daß erstens die Einwirkung römischer und griechischer Literaturstücke auf unsere Jugend in Bezug auf deren gemüthliche Entwicklung nicht so überaus groß seyn kann, daß derselbe nicht das im Religionsunterricht, in der Schulandacht, in dem den Knaben umgebenden kirchlichen Leben, und vornehmlich in der Person des Lehrers selbst entgegentretende christliche Lebensprinzip mit seiner vollen Macht gegenüberstünde, schon darum, weil (wie Hirzel in der Schrift: Classiker und Bibel, Stuttgart 1838, S. 15 f., treffend auseinandersetzt) jene Literaturstücke dem Knaben noch viel zu viel als Objecte seiner Lernarbeit zu schaffen machen;*) auch das Interesse, das er etwa

*) Vrgl. Kapff, die württembergischen Brüdergemeinden Kornthal und Wilhelmsdorf, S. 179. „Uebrigens sind den Meisten ihre lateinischen und griechischen Bücher nicht so gar lieb, besonders in den ersten Zeiten der größten Schwierigkeiten, ja Mancher würfe sein Buch lieber an die Wand, während ihnen dagegen der Religionsunterricht durch die Art der Behandlung zum angenehmen und leichten Pensum wird, so daß sie nach dem Schweiß ihres Angesichts über den Classikern sich an der lieben Bibel erholen.“ Jedoch er-

schon am Inhalt nimmt, ganz gemäß der noch zu keiner festen Einheit gelangten Kindesnatur, sein religiöses Bewußtseyn völlig unberührt läßt. Es mußte sich aber auch zeigen, daß, da nun einmal zur Bildung unentbehrlich ist, daß man aus dem engen Lebenskreise, in dem man geboren ist, zu einer erweiterten, höheren Weltanschauung gelangt, hiezu nicht nur als formale Gymnastik des Geistes, als vortreffliche Zucht des Denkens die Sprache der Alten ein durch nichts zu ersetzendes Mittel ist, sondern daß auch für den geschichtlichen Blick das Leben der Alten durch die klareren, einfacheren, naturwüchsigeren Verhältnisse die beste Vorschule darbietet. (Vgl. Braun, über die Bedeutung der lateinischen Schulen, S. 9). Man ward sich überhaupt einmal wieder recht klar darüber, wie all' unsere Wissenschaften, die Theologie nicht ausgenommen, nur demjenigen zugänglich sind, daß überhaupt die höhere männliche Bildung nur dem erreichbar ist, dem das classische Alterthum nicht verschlossen ist.*) Davon handelte es sich aber in

---

kennt Kapff (S. 178), womit wir ganz übereinstimmen, vollkommen an, daß die Anregung der Debatte durch Eyths freimüthige Aeußerungen an der Zeit war und gute Früchte tragen werde.

*) Der mehrerwähnte Aufsatz „Politik und Pädagogik" (Vierteljahrschr. 1853. III. S. 143) sagt: „Eine zwiefache Heimath hatten sonst wohl die gebildeten Klassen gemeinschaftlich: die religiöse und die klassische. Die religiöse ist schon seit länger hintangesetzt, aus Prinzip verwahrlost und so die Jugend der Bestechung durch geistreiche Frivolität ausgesetzt; nehmt vollends die classische hinweg, so wächst euch eine Jugend heran und aus ihr ein Beamtenstand von geistig Heimathlosen, von Proletariern der Bildung, die nicht blos nicht im Stande sind, in ihren Kreisen Bildungskeime auszustreuen und zu pflegen, sondern auch die Versuchung in sich tragen, der ernsten, soliden Bildung sich zu opponiren, wo sie sich noch vorfindet, weil der Mensch beneidet und bekämpft, was er nicht versteht. Wahrlich eine große Gefahr, namentlich für diejenigen Staaten, die desto mehr auf den Beamtenstand sich zu stützen angewiesen sind, je mehr die korporativen Elemente verschwinden." S. 144 wird denn gezeigt, daß das classische Studium wahrlich keine Demagogen bilde, noch staatsgefährlich werde; denn gerade dieses Studium zeige das ganze Getreibe der Rhetoren, Sophisten, Demagogen, wie sie die Freiheit des Staates untergraben, bis der fremde Eroberer oder der Emporkömmling die Republik zu seinem Privateigenthum macht. — Vgl. damit Heft IV. S. 166.

dieser Streitsache gar nicht mehr, ob überhaupt die klassische Bildung entbehrlich oder gar schädlich sei; denn nur für das Knabenalter wurde von den strenger Gesinnten eine Aenderung verlangt, während für die spätere wissenschaftliche Bildung der Werth und die Nothwendigkeit der alten Sprachen zugestanden wurde, daher ja nicht die Sprachübung, sondern nur der Stoff, an welchem diese geschieht, ein anderer werden sollte, eine Trennung, die sich aber eben als weder nothwendig noch möglich auswies. — Daraus also, daß diese Schulen vorwiegend einen nicht aus dem Evangelium geschöpften Stoff behandeln, folgt gar nicht, daß ihnen der evangelische Charakter abgehe; so wenig als ein Mensch darum irreligiös ist, weil sein Tagewerk ein irdisches ist. Nicht einmal die Aufgabe ist aus dem Festhalten jenes Charakters abzuleiten, daß wenigstens überall an die heidnische Lectüre die nöthigen Nutzanwendungen angehängt werden, um sie als durch's Christenthum gerichtet erkennen zu lehren; eher wird in positiver Weise das, was als Vorgefühl des Christlichen im heidnischen Gebiete sich kund gibt, hervorzuheben seyn, wiewohl auch hiezu, d. h. zu vergleichender Betrachtung der Religionen, schon eine bedeutend höher gereifte Urtheilskraft im Schüler nöthig ist. Wie er rechnet oder zeichnet, ohne sich daran christlich zu erbauen, aber auch ohne dadurch Schaden zu nehmen an seinem Christenthum: so wird auch das Sprachenlernen diese Wirkung nicht haben, somit die Schule und das Schulamt nicht unevangelisch machen.*) Aber je weniger

*) Von großem Interesse waren für diesen Gegenstand die Verhandlungen einer Philologen-Versammlung, die vor einigen Jahren stattgefunden, und wovon in Mützells Zeitschrift für Gymnasien VI, 4. berichtet wird. Unter anderem erwähnt daselbst Nägelsbach des jetzigen Oberstudienrath v. Roth in Stuttgart, der als Rector des Gymnasiums in Nürnberg dasselbe als ein christliches wohl zu bewahren gewußt habe; „aber derjenige Lehrer, der durch Vernachlässigung der klassischen Studien sich das Prädikat christlich hätte vindiciren wollen, der statt Geographie und Geschichte etwa Missionsgeschichte hätte lehren wollen, würde bei diesem Rector schlecht weggekommen seyn.“ — Der dort ausgesprochene Grundsatz: „nicht frivol reden, aber auch nicht bekehren nach einer Schablone“ — sowie die Thesen, welche sofort Bäumlein

durch Einrichtungen solcher Art, durch andere Lectionsplane u. s. w. das evangelische Element zu sichern ist: um so mehr kommt darauf an, daß da, wo letzteres seinen naturgemäßen Ort hat, auch sein volles Recht ihm zu Theil werde. Der Religionsunterricht, der manchem vertrockneten Lateinlehrer das Lästigste und Langweiligste ist, wird in der Hand eines Mannes, der in sich selbst die christliche Lebenswärme hegt und das christliche Lebenslicht pflegt, eine Erholung, eine wahre Feierstunde werden, die beiden, dem Lehrer und den Schülern, wohlthut (s. Kapff's Worte in der vorigen Note). Es ist in den gelehrten Schulen von ganz besonderem Werthe, daß die alten Sitten des Gebets, Gesangs u. s. w. nicht abgehen oder vom Lehrer selbst geringschätzig, als ein Schlendrian behandelt werden, über den er mit seiner Klasse hinaus ist. Das Schulgebet ist in diesen Anstalten um so höher zu achten, je weniger der religiöse Unterrichtsstoff Raum auf dem Lektionsplan einnehmen kann. Will man auch jene umfassenderen Schulliturgien nicht mehr herstellen, die in den alten lateinischen Schulen im Gebrauche waren*) (s. Herold, Geschichte der Klosterschule in Roßleben, Halle 1854, S. 16): so sollte desto mehr für kernhafte Schulgebete gesorgt seyn, und, was immer am besten ist, der Lehrer selbst sollte fleißig in Mitten seiner Schüler beten. Wenn

---

über klassische Literatur und Christenthum aufstellte, zeigen, daß die verehrten Männer den rechten Unterschied wie die rechte Einheit klar erkannt haben. — Auch des in den „Schulreden" von Held (Nürnberg 1853, S. 71 ff.) Ausgesprochenen ist hier als eines tüchtigen Wortes in der Sache Erwähnung zu thun. — Endlich verweisen wir, was insbesondere die Substituirung der Kirchenväter für die Klassiker betrifft, auf den vortrefflichen Aufsatz von Rector Schmid in Ulm in dem Correspondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs, Augustheft 1854, S. 125.

*) Die alten Schulrektoren haben Luthers Gebete in's Lateinische übersetzt, dabei auch nicht vergessen, wider den Türken beten zu lassen; so Siber in der Grimma'er Fürstenschule in seinem Sabbatum puerile: nec sinas turcicis armis aut aliis tumultibus deleri inter nos nomen tuum. (Palms Programm von 1850, S. 13.) Ein Schulgebet in Roßleben vom Jahr 1560 (s. Herold S. 16) sagt wenigstens: ut omnes tyrannos et falsa dogmata serentes reprimas et lucem evangelii ad omnem posteritatem serves.

sie aus einem Munde, der ihnen sonst vornehmlich zu Regeln und grammatischen Korrekturen sich aufthut, auch die Sprache herzlichen Gebetes vernehmen, so kann das nicht ohne tiefere Eindrücke bleiben.*) Es ist ferner von hoher Wichtigkeit, daß namentlich der Sonntag als Tag des Herrn dem Schüler unverkürzt gelassen, und, wofern zur Vermeidung der Langenweile eine Arbeit nöthig ist, diese eine sonntägliche sei, z. B. Repetiren von Sprüchen und Liedern, Niederschreiben von Fragmenten, die aus der Predigt behalten worden sind, außerdem aber Erholung, Spaziergänge, geordnetes Spiel, Briefschreiben nach Hause u. drgl.**) Insbeson-

*) Wie sehr übrigens heute noch die fatale Meinung im Schwange geht, daß herzliche, kernhaft biblische Gebete im Geiste der kirchlichen Liturgie höchstens nur für die Volksschulen gut genug seien, für die höheren Lehranstalten dagegen ein Lied im höhern Chor (aber nicht in Davidischen Tonarten) sich zieme, davon geben z. B. die im Jahr 1852 erschienenen „Schulgebete für Gymnasien, Seminarien, Realschulen und andere höhere Lehranstalten“ von Balzer einen Beweis. Da wird, um auf's Gerathewohl ein Stück herauszunehmen, S. 8 gebetet: „Gott!“ (so beginnen, gleichsam sine die et consule, diese Gebete durchweg) „Gott! wie schön ist deine Welt, wenn man sie mit einem guten, vorwurfsfreien Gewissen anschauen kann; wie freundlich das Leben, wenn man es mit reiner Seele genießen kann. Jeder neue Morgen weckt in uns auf's Neue das Gefühl deiner unendlichen Liebe, jeder Tag bereitet uns neue Segnungen. Dennoch, dennoch kann dieses Daseyn nur dann einen wahren Werth für uns haben, wenn wir ihn selbst hineinbringen durch Weisheit und Tugend, wenn wir Thaten vollbringen, die deines Wohlgefallens würdig sind. O segne dazu die redlichen, die frommen Entschlüsse unserer Seele, und gib uns Lust und Kraft zur Erfüllung unserer Pflichten, damit auch dieser Tag einen ewigen Gewinn uns bringe für unsern Geist. Amen.“ — Näher stehen dem ächten Gebetsgeiste, der kirchlich und kindlich zugleich ist, die Gebete, welche in der Süddeutschen Schulzeitung für Gelehrten- und Realschulen, Jahrg. III, Heft 1, S. 40 f. mitgetheilt sind, wenigstens die beiden ersten derselben. — Ein Haupthinderniß für eine mehr liturgische Organisation des Schulgottesdienstes für diese Anstalten liegt freilich in dem Mangel an musikalischer Kenntniß und Singfertigkeit bei vielen gelehrten Lehrern.

**) So beschreibt Strebel in dem zweiten Bericht über die Erziehungsanstalt in Stetten, vom Jahr 1838, S. 28, die dort eingeführte Art, den Sonntag zu feiern. Er sagt vorher: „Die Art mancher Schulen, den Sonntag zum Hauptarbeitstag für häusliche Aufgaben zu machen, ist wie darauf berechnet, Leib und Seele nicht aus der Alltäglichkeit des Lebens auftauchen zu lassen, und dürfte nur unter verzweifelten Umständen zu rechtfertigen seyn.

dere wäre hiezu, als wahrhaft sonntägliches Geschäft, der Gesang zu empfehlen, und zwar nicht ausschließlich religiöser Gesang; hat doch die Musik, sofern sie nur sich nicht selbst gemein macht, in sich eine über's Alltägliche erhebende Kraft, sie ist selbst eine Feier, sobald nur das Gemüth dafür aufgeschlossen ist. Für höhere Schulen, wie Gymnasien, empfiehlt sich ein eigener sonntäglicher Gottesdienst, wenigstens abwechselnd mit der Theilnahme am Gemeindegottesdienst.*) Wenn der Hauptlehrer selbst diesen versieht, wie erscheint er da seinen Zöglingen immer wieder im wahren evangelischen Lichte, als Priester, der sie Alle auf dem Herzen trägt, als Seelsorger, der über der Korrektheit der Elaborate nicht vergißt, vor allem auf die Korrektheit des Herzens, des Wandels hinzuarbeiten! Auch Feierlichkeiten bei anderer Gelegenheit, wie z. B. am Schlusse eines Schuljahrs, bei der Entlassung einer Anzahl von Zöglingen dienen so vortrefflich dazu, an das Herz der jungen Leute zu kommen, sie fühlen zu lassen, daß man für sie und mit ihnen noch etwas Höheres kennt und liebt, als die Grammatik.**) Und dann ist doch immer wieder die Hauptsache,

---

Auf der andern Seite sind Müßiggang, leichtsinnige Zerstreuungen und gezwungene Ernsthaftigkeit gleich gefährlich. Unsere Zöglinge sollen am Sonntage nicht arbeiten, sondern Geist und Leib von ihren gewöhnlichen Berufsgeschäften ruhen lassen. Am Samstag soll mit den hierauf berechneten Aufgaben möglichst aufgeräumt werden." Dieser Gegenstand ist neuerlich in dem württemberg. Corresp.Bl. 1855, 2 ff. auf's Neue angeregt, und wenn auch die Forderung, nichts, was nicht Förderung der Frömmigkeit bezwecke, für den Sonntag aufzugeben oder zu gestatten, kaum auszuführen seyn dürfte, da alsdann wohl an manchem Sonntage es schwer seyn müßte, z. B. die Schüler in einem Institut vor Müßiggang und Langeweile ganz zu bewahren: so ist jedenfalls das Prinzip ganz richtig, und es wird sich wohl eine und die andere Aufgabe finden lassen, die für die Schüler weniger den Charakter einer Arbeit, als den einer sie selbst erfreuenden Beschäftigung hat, die gleichwohl nicht ihrer Willkür überlassen ist.

*) Ueber die Fürsorge der Schule für Betheiligung der Schüler am Gottesdienst s. Hegel bei Thaulow III. S. 200. Er gibt zu, daß es eigentlich Sache der Kirche, nicht der Schule wäre, hiefür zu sorgen, aber daß es doch das natürlichste sei, von der Schule aus diese Anordnung zu treffen.

**) Vgl. z. B. außer verschiedenen Reden von Roth, Klumpp u. A. die gesammelten „Schulreden über Fragen der Zeit" von Vilmar, Marburg 1852;

daß der Lehrer ein evangelisches Herz in sich trägt, daß er sein Geschäft im Lichte des Wortes Gottes als Zucht der Liebe, als Zucht der Wahrheit erkennt. Strebel sagt (a. a. O. S. 34 f.): „Das Reich Christi bestehet nicht in Worten, sondern in Kraft. Lernen wir doch von Christo selbst mit den heiligsten Wahrheiten sparsam umgehen. Das Christliche im Unterricht wird sich theils auf das subjektive Bewußtseyn des Lehrers beschränken, der, wenn er überhaupt Christum lebendig im Herzen trägt, ihn in allen, auch den dem Mittelpunkt ferner gelegenen Theilen des Unterrichts suchen, fühlen und finden wird; theils auf gelegentliche Bemerkungen, Winke, Vergleichungen, durch die er die Schüler den lebendigen Zusammenhang aller Wahrheiten mit dem, der die Wahrheit selbst ist, mehr und mehr ahnen läßt; theils auf die Tüchtigkeit, Frische und Freudigkeit, mit der er jeden Lehrgegenstand als vor dem Herrn treibt. Es kann demnach füglich gar mancher Lehrstunde das Prädikat christlich zukommen, auch wenn sie des Christenthums mit keiner Sylbe gedenkt." (Weiter wird dann ebendaselbst gezeigt, wie das rechte Eingehen auf des einzelnen Schülers Gabe und Fassungskraft, das rechte Anstrengen desselben zu gründlichem Arbeiten im Gegensatze gegen alle Oberflächlichkeit, die rechte Vielseitigkeit, das Anregen lebendiger In-

---

ferner die schon erwähnten von Held, neuere von Schirlitz (Nordhausen 1853); aus älterer Zeit die von Hegel, von Herder bis zurück zu Melanchthons declamationes. Es kann freilich gefragt werden, ob es eigentlich passend sei, Schulfragen, deren Objekt die Schüler selbst sind, in dieser Weise vor deren Ohren abzuhandeln? Jedenfalls wird Vorsicht nöthig seyn, da die Schüler keine Reflexionen über pädagogische Probleme hören sollen. Selbst Melanchthons Rede de miseriis paedagogorum dürfte, trotz der positiven Schlußermahnung, schwerlich viel Gutes bei den Zöglingen zu Stande gebracht haben. Dagegen haben wohl auch diejenigen den richtigen Ton nicht getroffen, die das Schulleben in solchen Reden idealisirten; wenn z. B. der Mühlhäuser Rektor, Johannes Regius, im Jahr 1600 in einer Rede de comparatione scholae et paradisi (wie übrigens schon Melanchthon gethan, de laude vitae scholasticae, decl. sel. Straßb. 1558, tom. I. S. 471), eine Menge Vergleichungspunkte nachweist, so werden die Schüler darob die handgreiflichen Unterschiede, die noch vorhanden, schwerlich vergessen haben.

tereſſen im Schüler, lauter Momente des chriſtlichen Erziehungs- und Unterrichtsbegriffes ſind.) Und wenn Hirzel in der ſchon genannten Charakteriſtik Plancks S. 22 ff. zum evangeliſchen Geiſte der Amtsführung eines Lehrers zwei Dinge rechnet: 1) Freiheit vom Geſetz, — was eben ſo fern iſt von dem knurrenden Widerſtreben gegen des Geſetzes Ordnung, als von dem Knechtesſinn, da man eben nur ängſtlich darauf ſinnt, dem Buchſtaben der Vorſchrift zu genügen; und 2) die Vereinigung von Kraft und Liebe, von Ernſt und Nachſicht, — die Macht, welche die Geiſter überwältigt und ſich unterwirft, und die ungeheuchelte ernſte Freundlichkeit, die zu ihnen ſich herabläßt und ſie zu ſich zieht; wenn mit ſolcher Idee evangeliſcher Berufserfüllung zurückgegangen wird (S. 27) auf den „Lehrer, dem kein Lehrer gleich," der gewaltig predigte und die Meiſter in Iſrael meiſterte, und der doch zu den Kindlein ſich neigte und ſie herzete: — wer wollte, Angeſichts ſo mancher trefflichen Männer, die in dieſer Weiſe ihren Beruf aufgefaßt und, ſo viel an ihnen war, erfüllt haben, noch dem Gedanken Raum geben, ſolcher Sinn vertrage ſich mit dem Traktiren der alten Sprachen oder Schriftſteller nicht? Haben die Männer des Reformations-Jahrhunderts ihre Schulen, und zwar eben die lateiniſchen, als Werkſtätten des heil. Geiſtes angeſehen;*) hat ein Herder**) in dieſem alten Namen einen vollkommen wahren Ausdruck der Aufgabe ſolcher Lehranſtalten erkannt: wie ſollten wir nicht hoffen dürfen, daß derſelbe heute noch mancher gelehrten Schule zukomme? — Endlich iſt noch als drittes Band zwiſchen der Kirche und den Gehrtenſchulen zu erwähnen, daß die letzteren

*) Ein Artikel der ſogen. „Preußiſchen Biſchofswohl," welche einen Anhang zu der preußiſchen Kirchenordnung vom Jahr 1568 (Richter II. S. 299) bildet, ſpricht dieß in den Worten aus: „Neben Pfarrherren und Predigern muß man Schulen haben, als Brünnlein und Quellen der Stadt Gottes; Schulen ſind nichts anderes, als officinae und Werkſtätten des heil. Geiſtes, darinnen er die ſchönen jungen Köpfe artet, formiret und zurichtet zu ſeinem Dienſt."

*) In ſeiner Schulrede vom J. 1797. S. Werke zur Philoſophie und Geſchichte, Bd. XII. S. 170.

wohl immer irgendwie unter Mitaufsicht der kirchlichen Behörden stehen werden. In den kleineren Städten in Württemberg hat das Ortsscholarchat, dessen Vorstand der erste Ortsgeistliche ist, auch die lateinische Schule zu inspiciren; der Pädagogarch, der sie visitirt, ist zwar nicht Geistlicher, aber der Oberstudienbehörde ist ein Mitglied des Consistoriums mit Sitz und Stimme beigegeben, wie auch den Prüfungen in den höheren Lehranstalten der Dekan Namens der Oberkirchenbehörde anzuwohnen hat. Dieß Alles würde zwar nicht hindern, daß einzelne kirchenfeindliche Lehrer in ihrem Sinne auf die Schüler wirken, wie ja überhaupt im eigentlichsten Kerne seiner Wirksamkeit der Lehrer eben so wenig beaufsichtigt als dafür belohnt werden kann. Immerhin aber läßt eine Organisation, wie die angegebene, beide Faktoren, Kirche und gelehrte Schule, niemals so auseinanderfallen, daß die letztere alles Bewußtseyn davon verlöre, wie enge verbunden sie nach ihrem Zwecke wie nach ihrer Geschichte mit der ersteren ist, und wie sie nicht blos dem Staate, sondern auch der Kirche dafür verantwortlich ist, daß sie die ihr anvertraute Jugend der Bestimmung nicht entziehe, die ihr durch ihre Taufe gegeben ist.*)

---

*) Die neuere Zeit hat neben den öffentlichen Lehranstalten auch Privatgymnasien hervorgerufen, die sich ausdrücklich als christliche ankündigen. Es liegt darin eine schwere Anklage gegen den manche Staatsgymnasien beherrschenden Geist; und wer die Zustände solcher kennt, z. B. die schnöde Sonntagsentheiligung, wovon oben schon die Rede war, die Geringschätzung, die mancher Philologe gegen Kirche und Bibel zur Schau trägt (hat doch einer dieser Sorte z. B. den Apostel Paulus einen „asiatischen Handwerksburschen" zu nennen gepflegt, dessen Griechisch nur verderblich auf den attischen Geschmack der Schüler einwirke!): der muß in jenen Unternehmungen eine berechtigte Reaktion christlichen Bewußtseyns, einen willkommenen Ausweg für christliche Eltern dankbar erkennen. Aber wie wir der heilsamsten Arznei doch den Zustand ursprünglicher Gesundheit vorziehen, der jene überflüssig macht: so müssen wir wünschen, daß sich auch für Staatsgymnasien in einem christlichen Lande das Prädikat christlich in dem oben entwickelten Sinne von selbst verstehe und darum besondere christliche Gymnasien überflüssig werden. Die Anstellung der Gymnasiallehrer kann der Staat natürlich nicht von einem bestimmten Grade der Frömmigkeit abhängig machen; aber wie er durch die Institution

3. Je schwieriger Manchen die Festhaltung des evangelischen Charakters für das Lehramt an den Gymnasien und lateinischen Schulen zu seyn schien: um so leichter müßte dieselbe für diejenigen Anstalten seyn, die zwischen jenen und der Volksschule noch in der Mitte stehen — für die Realschulen. Nicht nur fällt bei ihnen das Heidnische, was an den lateinischen Schulen gefunden ward, von selbst weg, sondern der nachweisbare historische Zusammenhang der Realschulen mit den Bestrebungen A. H. Francke's, also mit einer sehr ausgesprochenen Tendenz, die Pädagogik in evangelischem Geiste zu reformiren, dürfte ihnen fortwährend zu gute kommen. Und doch — gerade diese Anstalten sind vielfach mit derselben Anklage belastet, das evangelische Prinzip der Schulbildung direkt oder indirekt zu verletzen, wie es denn nicht zu ihrem Vortheil in den Augen der Wohlgesinnten hat dienen können, daß an manchen Orten die Demokratie, wie sie den gelehrten Anstalten sich feindselig bewies, so die Realschulen zu ihrem Schooßkind erhoben hat. Wenn die Humanisten Recht haben, die realistische Jugendbildung als die Quelle des modernen Materialismus, der Abstumpfung für alles Ideale anzuklagen, dann freilich kann ihnen der evangelische Charakter nur schwer zuerkannt werden; denn wenn sie auch neben Mathematik, Physik, Geographie u. s. w. noch einiges Christenthum treiben, so muß dieß durch die Einwirkungen jener Fächer um so mehr paralysirt werden, als einerseits jene Realien den bei weitem größten Theil der Schulzeit wegnehmen, andererseits der in den Schülern steckende alte Adam sich von selbst der materialistischen Seite zuneigt. Unseres Erachtens liegt aber diesen Beschuldigungen ein ähnliches Uebersehen zu Grunde, wie denen, die gegen die gelehrte Schule vom Standpunkt des Christenthums aus erhoben worden sind. Wie das La-

---

des Ganzen dem christlichen Geiste Raum geben muß, so soll er wenigstens Subjekte, die das Antichristenthum zur Schau tragen, Menschen ohne Pietät, als Lehrer nicht dulden. Das ist er einem christlichen Volke schuldig; es ist ein Minimum, das absolut gefordert werden muß.

teinische und Griechische, so sind für den Knaben auch die Realien zunächst ein reines Lern-Objekt, das auf seine sittliche Bildung in diesem Alter vornehmlich nur formell, d. h. als Zucht des Geistes, wirkt. Der oben schon in Erinnerung gebrachte Mangel an einem schon festgewordenen Centralpunkt in der Seele des Kindes schützt dasselbe auch in dieser Hinsicht sicherlich davor, daß diese Gegenstände an sich eine materialistische Gesinnung in ihm erzeugten; der Knabe ist froh, wenn er seine Rechnung fertig hat, seinen geometrischen Beweis führen, seine Jahreszahlen und Namen aus der Geschichte richtig angeben kann; er freut sich dieses Wissens, wie der Lateiner sich des seinigen freut: aber daß dadurch in diesem Stadium schon die Gesinnung so oder so bestimmt würde, ist weder aus der Kindesnatur noch aus der Erfahrung zu schließen. Ist doch selbst der wirkliche Betrieb einer materiellen Arbeit, z. B. eines Gewerbes, keineswegs von solcher sittlichen Macht, daß der Mann nothwendig dadurch ein Materialist würde; wie wäre es sonst erklärlich, daß z. B. die Missionssache in größeren Städten gerade unter dem Handelsstand so viele warme und wackere Beförderer zählt? Und die Atheisten von Profession, sie sind großentheils nicht aus Realschulen, sondern aus gelehrten Anstalten gekommen; viele aber ebenso fanatischen Feinde alles Transcendenten, Göttlichen, Christlichen, haben diesem Sinne sich hingegeben, nachdem sie in Volksschulen weder durch Realien noch durch Philologie hatten verdorben werden können. Ist also auch, was ich im mindesten nicht in Abrede ziehe, die Zärtlichkeit unserer Demokraten für die Realschule wohl zum großen Theil aus der Meinung entsprungen, daß, wenn man recht auf Realien dringe, dadurch auch der Bürger von den Fesseln des Glaubens wie aller andern Auktorität frei gemacht werde: so muß doch ein schärferer Einblick lehren, daß die von ihnen gehofften, von den Freunden des evangelischen Christenthums gefürchteten Wirkungen gar nicht von den Gegenständen des Unterrichts abhängen, um die es sich handelt, sondern von dem Geiste, den der Lehrer seiner Schule einhaucht.

Ist er ein Mann wie Francke oder wie dessen erste Schüler, die an Realanstalten arbeiteten, so mag er jene Fächer noch so eifrig betreiben, er wird nicht vergessen, in der Art, wie wir es oben vom lateinischen Lehrer forderten, sich als evangelischer Lehrer auszuweisen, ohne daß er sich einfallen läßt, seine Lehrfächer zu Vehikeln der Erbauung zu machen. Ist er es aber nicht, so wird er, man möchte ihm zu lehren geben, was man will, Alles ohne Unterschied heidnisch betreiben und seine Schüler zu Heiden machen.*) Wie für die Gelehrtenschule, so liegt für die Realschule die Gefahr vielmehr darin, daß der Lehrer, je nachdem er innerlich zum Christenthum sich stellt, möglicherweise von dem, was er zu lehren hat, so völlig gefangen genommen wird, daß kein anderer Lebenshauch von ihm ausgeht, als ein durch dieses Material bestimmter. Dieß ist um so leichter möglich, je mehr durch das Fachlehrsystem überhaupt der einzelne Lehrer sich verführen lassen kann, sein Fach mit Geringschätzung aller andern als das Eine, was noth thut, anzusehen. Dieß ist aber — wie schon oben S. 96 f. erörtert worden — ein Charakterfehler, ein Mangel an wahrer Humanität, den vor Allem im Lehrer selbst nur wahrhaft christliche Gesinnung meiden oder tilgen kann. — Zugegeben muß aber auch werden, daß die Realschule um so mehr allerlei Verdacht sich ausgesetzt sieht, je weniger bis jetzt noch ein ganz klares Bewußtseyn über ihre Stelle im Organismus der gesammten Bildungsanstalten eines Volkes hat durchdringen können. Sie hat darauf Anspruch gemacht, der gelehrten Schule parallel zu laufen, so daß sie den-

*) Roth sagt in den Mittheilungen „aus den Tagebüchern eines Schulmannes," Correspondenzblatt für Lehrer rc. 1838. IV. S. 203: „Oft hat der Unterricht in der Naturgeschichte, wie er gewöhnlich in niedern Schulen gegeben wird, etwas Heidnisches. Denn Heidenthum ist überall, wo vom Geschöpfe so gesprochen wird, daß man dem Schöpfer nicht die Ehre dabei gibt. „Wodurch unterscheidet sich der Mensch vom Thiere?" wurde ein Mädchen in N. bei einer öffentlichen Prüfung gefragt. „Dadurch, daß der Mensch allein Waden hat" war die Antwort. Das war also kein Realschüler, der dieselbe gab.

selben Grad der Bildung, nur in andern Fächern, herzustellen sich anheischig macht. Dieß wird aber, wie von Rümelin in der Schrift: „Die Aufgabe der Volksschule, Real- und Gelehrtenschule" (Heilbronn 1845), überzeugend dargethan ist, als ein Irrthum angesehen werden müssen. In der Scala der Schulen steht sie in der Mitte zwischen der Volksschule und der Gelehrtenschule; sie ist wesentlich Bürgerschule; woraus folgt, daß die Gelehrtenschule, weil sie nicht neben, sondern über der Realschule steht, nothwendig das, was letztere zu Stande bringt, ebenfalls zu Stande bringen muß. Man darf hiegegen nicht einwenden, daß die Realschule durch ihre ausschließliche Beschäftigung mit Geschichte, Geographie, Französisch u. s. w. nothwendig weiter kommen müsse, als eine parallele Anstalt, die dieß Alles nur neben dem Hauptfache, der Philologie, treibe; denn die Gelehrtenschule hat eben an der Philologie für alles Andere eine sowohl formell als materiell so ausgiebige Hülfe und Vorarbeit, daß wir, wenn nach aller Erfahrung bei einem tüchtigen Lehrer die lateinischen Schüler auch in den Realien dasselbe leisten, was die Realschüler, dieß nicht der einzelnen Realschule zur Schmach anrechnen dürfe, es liegt in der Natur der Sache. Geläugnet kann auch nicht werden, so wehe dieß oft einem wackern, sich aufopfernden Reallehrer thun mag, daß Männer vom Gewerbestande, die ihre Söhne gleichfalls für den Gewerbestand bestimmt haben, doch hiezu häufig die Gelehrtenschule der Realschule vorziehen.*) Aber würde hieraus nicht geradezu

*) Diese Stelle ist von Herrn Director Scheibert, laut seiner Recension in der päd. Revue, dem Verfasser sehr übel genommen und dagegen gesagt worden, daß nur auf eine sehr mangelhafte Erfahrung solch eine Behauptung sich stützen könne. Läge auch wirklich nur in einem kleinen Kreise solche Erfahrung vor, so wäre sie doch eben Erfahrung; es müßte etwas dran seyn, daher ich auch jetzt nicht zurücknehme, was ich mit gutem Bedacht geschrieben. Daß aber nicht Württemberg allein zu solchen Ansichten Stoff gibt, das hat indessen die Abhandlung von Baur in Gießen (über die neueste Umgestaltung in der deutschen Pädagogik, St. u. Kr. 1854. III. S. 768 f.) dargethan, auf welche ich verweise. Ebenso vergleiche man die vollwichtigen Worte, in denen Hegel (bei Thaulow III. S. 186, 189, 192 f.) die fortwährende Unentbehr-

folgen, daß die Realschule überhaupt ein überflüssiges Zwischenglied zwischen Volksschule und Gymnasium sei? Man könnte, auf die Geschichte zurückgehend, vielleicht sagen: Wenn zu Francke's Zeiten die lateinischen Schulen nicht so ganz in dem Formalismus der Grammatik wären untergegangen gewesen; wenn sie, den Mahnungen der Vorboten des Realismus Folge leistend, durch Aufnahme realistischer Bildungsstoffe sich belebt und verjüngt hätten, so wäre gar keine Realschule entstanden; es wäre dann den Philanthropisten überlassen geblieben, mit ihren Erziehungsanstalten gegen den Humanismus Front zu machen. Allein der geschichtliche Gang war nun eben ein anderer, und es ist gut so; die Realschule ist ein nothwendiges Mittelglied geworden, theils um für die Gelehrtenschule als Sporn zu dienen, daß sie auch an Sachkenntnissen ihre Zöglinge nicht zurückbleiben läßt, theils aber und insbesondere darum, weil in der Gelehrtenschule nur die Talentvolleren der bedeutend höher gestellten Aufgabe Genüge leisten können; denn so sehr, wie wir sahen, der philologische Unterricht dem realistischen Vorschub leistet, so ist beides eben doch eine doppelte Arbeit, eine Anstrengung, welcher Viele nicht gewachsen sind, die dafür durch die Realschule zu den erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten möglicher Weise gebracht werden können. — In Bezug auf Einrichtungen, die den Nexus der Realschule mit der Kirche bezwecken, so wie auf die lokale und allgemeine Leitung und Beaufsichtigung derselben, sofern hierauf die Kirche Einfluß haben soll, gilt hier lediglich das über die lateinischen Schulen bereis Gesagte. *)

---

lichkeit der klassischen Studien als Grundlage für alle höhere Bildung ausspricht. („Die Vollendung und Herrlichkeit dieser Meisterwerke muß das geistige Band, die profane Taufe seyn, welche der Seele den ersten und unverlierbaren Ton und Tinktur für Geschmack und Wissenschaft gibt.")

*) Nur zwischenein ist hier ein Raum, um auf die mancherlei Fachschulen einen Blick zu werfen, die die neuere Zeit hervorgebracht hat. Sofern durch sie nur zur Erlernung eines ganz speziellen Kulturzweiges Gelegenheit geboten werden soll, findet auf sie einfach dasjenige seine An-

4. Am stärksten tritt jener Nexus, somit der evangelische Charakter des Lehramts in der Volksschule hervor. Diejenigen,

---

wendung, was über die Grundsätze alles Unterrichts und über die Beziehung alles Wissens und Könnens zum Christenthum mehrfach von uns auseinandergesetzt ist. Je mehr aber solche Schulen ein Ganzes bilden, je mehr sich in ihnen ein Schul- oder gar ein Institutsleben bildet: um so entschiedener muß gefordert werden, daß dann das religiöse Element nicht blos der allgemeinen Einwirkung des Unterrichts, dem Geist, in welchem derselbe ertheilt wird, überlassen bleibt, sondern daß ihm durch spezielle Lehrstunden und die entsprechende, den Zögling mit der Kirche im Zusammenhang erhaltende Disciplin sein Recht wird. — Eine ähnliche Zwischenstellung nehmen die sogenannten Töchterschulen ein, die unter verschiedenen Titeln eine höhere als die Volksbildung für weibliche Jugend der höhern Stände erzielen sollen. Alexander Vinet hat in einer, so eben durch Dr. König in Oldenburg deutsch veröffentlichten Abhandlung („über die Aufgabe der weiblichen Bildung," geschrieben 1842, übersetzt und herausgegeben Oldenburg 1855) diese Institute auf „das Bedürfniß und die Verpflichtung" basirt, „auf liberale Weise für die Bildung der Frauen zu sorgen;" und da er im Auge hat, daß „das Waadtland fast ganz Europa mit Erzieherinnen versorgt," so ist es ganz richtig, daß, nun es einmal so ist, diese Gouvernanten von fast ganz Europa allerdings etwas mehr Bildung durch Unterricht haben müssen, als die ist, die man schon darin vorhanden wähnt, daß sie französisch reden. In gleicher Weise erinnert der Uebersetzer jener Schrift S. 17 daran, daß alljährlich eine große Anzahl deutscher Gouvernanten nach England begehrt wird und übersiedelt. Sofern es also einmal faktisch einen Gouvernantenstand gibt, sind unzweifelhaft Institute nöthig, worin die zu diesem Berufe nöthige Bildung zu holen ist. Aber sind sie auch nöthig, um junge Mädchen, die im Vaterlande zu bleiben und einen Mann ihres Volkes zu beglücken berufen sind, zu diesem Berufe tüchtig zu machen? Der alte Jahn hat gesagt (s. a. a. O.): „Die Schöpferin des häuslichen Glückes soll das Weib seyn, aber aushäusige Erziehung ist eine Vorrichtung zum Gegentheil." Wir vermögen das nicht umzustoßen, und glauben, daß die hier (wenigstens scheinbar) kollidirenden Interessen der höheren, standesmäßigen Bildung und der deutsch-nationalen Tugend der Häuslichkeit nur in folgender Art vereinbart werden können: 1) Das Institut entzieht die Töchter der Familie nicht so, daß sie nicht des Tages mehrere Stunden, namentlich Mittags über Tisch und Abends, vollständig der Familie angehören. 2) Da nicht jede Familie (z. B. der auf dem Lande residirende Adel) beides verbinden kann, so muß freilich die Tochter für eine Weile weggegeben werden, aber sie sollte immer in einer Familie, d. h. in einer wirklichen, nicht in einer fingirten, untergebracht werden, damit der Familiengeist nicht vom Institutsgeist zurückgedrängt werde. Nur, wo auch jenes nicht möglich wäre, ist eine Pension zuläßig. 3) Die Mädchen sollten nur bis zum sechszehnten Jahr in der Anstalt bleiben, um bis zum Austritt vollständig als Kinder behandelt werden zu können. Fräulein,

die sie nach eigenem Geschmack umzuformen gedachten, haben es als ein nur auf ihr noch lastendes Unrecht angesehen, daß jener Verband mit der Kirche bei ihr stets fortdauere; aber es ist dieß nur die äußere Folge eines natürlichen, inneren Verhältnisses, das, ohne die Natur der Volksschule in einem christlichen Lande zu

---

die schon Bräute seyn könnten, in Reihen von Bänken sitzen und Collegien hören zu sehen, ist ein widerlicher Anblick. 4) Daß wenigstens eine fremde Sprache, und zwar eine lebende, gelernt wird, ist in der Ordnung; nicht, damit die Damen hernach französisch parliren, denn das ist, wofern sie im Vaterlande bleiben, keine Bohne werth, sondern einmal, damit sich an der fremden Sprache der Sprachverstand bilde, an den logischen Verhältnissen, an der Reflexion über Form und Ausdruck Geist und Gefühl sich schärfe, und dann, damit die unzähligen fremden Elemente in unsrer ganzen Kultur auch dem Weibe leichter verständlich sind. Aber mindestens ebenso viele Zeit ist auf's Deutsche zu verwenden; nicht auf kathedermäßigen Vortrag der Literaturgeschichte, sondern auf's Lesen klassischer Stücke aus den verschiedenen Perioden derselben und auf Uebung im deutschen Ausdruck. 5) Geschichte und Geographie darf nicht fehlen, aber wieder nicht in der Form eines Lehrbuchs; K. v. Raumer sagt (Gesch. d. P. III. 2. S. 231): „ein chronologischer Verstoß wird ein bescheidenes und anspruchsloses Mädchen weniger verunzieren, als es der leiseste Schein von Einbildung auf historische Gelehrsamkeit thun würde." Auch das finden wir ganz richtig, wenn er 12 bis 20 auswendig zu lernende Namen und Jahrszahlen zur Orientirung für genügend hält. Wir gehen überhaupt davon aus, daß (wie die auch von Raumer citirten Worte der Prinzessin in Göthe's Tasso, 1. Akt, 1. Auftr., es so unvergleichlich schön aussprechen) das Weib über solche Dinge nie selbstständig mitspricht, sondern hört und fragt; aber um hören und fragen zu können, um von dem, was an solchen Bildungsstoffen in ihre Nähe kommt, Genuß und Förderung zu haben, bedarf es einer Grundlage von nicht eben vielen, aber klaren und mit Liebe gepflegten Kenntnissen. 6) Naturkunde darf ebenfalls nicht ganz fehlen, aber sie ist, wie wir ebenfalls mit Raumer glauben, viel mehr in der Weise darzustellen, wie der Künstler die Natur auffaßt, als wie der Gelehrte. 7) Forderten wir schon für die allgemeine Bildung irgend eine Fertigkeit in schöner Kunst, namentlich Musik und Zeichnen oder doch eins von beiden, so darf dieß hier um so weniger fehlen; das ist ein Gebiet, wo das Weib nicht blos empfangend, sondern auch producirend, d. h. nicht componirend, aber doch ausübend sich verhalten soll, weil hier die eigne Ausübung eine wesentliche Bedingung auch des Empfangens und Genießens ist. — Was das Einzelne in diesen Punkten, dann weiter in Hinsicht der religiösen Bildung und der Handarbeiten betrifft, so begnügen wir uns, auf die vortrefflichen Erörterungen K. v. Raumers zu verweisen. — Schließlich erinnern wir noch als Pendant zu der oben erwähnten Stelle aus Tasso an einige Zeilen aus Theodor Körners „Hedwig" (im 2. Akt, 8. Auftritt), wo

zerstören, nicht aufgehoben werden kann. Zur richtigen Beurtheilung dieses Verhältnisses gehört, daß wir etwas weiter in die Geschichte zurückgreifen.*)

Man sagt häufig kurzweg: die Schule ist eine Tochter der Kirche. Damit wäre das Band zwischen beiden und die Pflicht der Unterordnung und des Gehorsams von Seiten der Schule allerdings am kürzesten bezeichnet; nur schade, daß wohl die Meisten, die jenes Satzes sich bedienen, in Verlegenheit wären, sobald man einen geschichtlichen Beweis — quasi den Taufschein der Schule — von ihnen forderte. Der Thesis kann mit Grund die Antithesis gegenübergestellt werden: die Schule ist nicht von der Kirche gestiftet. Hiegegen gilt einmal nicht, daß sich, wie zu Chrysostomus und Basilius d. Gr. Zeiten,**) so auch später im Abendlande die Mönche, insbesondere die wackeren Benediktiner, der Jugendbildung annahmen; das war, wo es geschah, Privatsache einzelner Klöster, einzelner trefflicher Männer, nicht ein Institut der Kirche. Derjenige, welcher erst ein Schulwesen, eine organisirte Thätigkeit zur Bildung der Jugend schuf, war Karl d. Gr., also nicht die Kirche, sondern ein Staatsoberhaupt, das nach damaligen Grundsätzen weit entfernt war, sich hierin und irgendsonst

---

zwar nicht in gleicher Vollständigkeit, aber doch in einigen wesentlichen Zügen der ächte Typus weiblicher Bildung an der Heldin so gezeichnet wird:

„Die Saiten klingen unter ihren Fingern,
Und was ein deutscher Dichter Großes sang,
Das ist nicht fremd in ihrem vollen Herzen.
Mag ihr auch fehlen, was die große Welt
Mit lautem Prunk als höchste Bildung ausschreit;
Mag sie ihr vaterländisches Gefühl
In jene Sprache nicht zu drücken wissen,
Die ihrer Zunge, wie dem Herzen fremd ist,
Ich tadl' es nicht: sie hat sich rein bewahrt“ ꝛc.

*) Man vergleiche zu und neben dem Folgenden auch die Monographie von Brüstlein: Luthers Einfluß auf das Volksschulwesen und den Religions-Unterricht, Jena 1852. Ich habe mich gefreut, meine unabhängig von derselben gewonnenen Ansichten durch sie noch mehr bestätigt zu sehen.

**) S. oben S. 12 f.

als summus episcopus zu geriren. Den Klerikern ward die Sache an's Herz gelegt; so kam Thätigkeit in die Domkapitel und Abteien, freilich zuvörderst nur zu Nutz und Frommen derer, die selbst wieder Kleriker werden sollten; des Volkes hatte zwar Karl bereits auch gedacht, aber selbst das Wenige, was er für dasselbe forderte, hielt schwer.*) „Nachdem aber" (sagt Hahn in seiner Geschichte des Unterrichtswesens in Frankreich I., S. 13) „die Schwäche der

*) Rudolph v. Raumer sagt (in der Schrift: die Einwirkung des Christenthums auf die althochdeutsche Sprache, S. 236): „Nimmt man das Wort Volksschule in dem Sinne, daß sie allen Gliedern des Volks ohne Ausnahme die Kenntnisse mittheilen soll, die man zu ihrer allgemeinen Bildung für nothwendig hält, so kann man nicht einmal mit Sicherheit nachweisen, daß Karl der Große den Plan gehabt habe, sein Reich mit Volksschulen zu versehen, geschweige denn, daß irgend etwas der Art zur Ausführung gekommen wäre." Dieß ist ganz richtig, und die dort citirte Stelle aus dem hiefür als Beleg geltenden Kapitular vom J. 789 (wo gesagt ist: — sed et hoc flagitamus vestram almitatem, ut ministri altaris Dei suum ministerium bonis moribus ornent, ut eorum bona conversatione multi protrahantur ad servitium Dei. Et non solum servilis conditionis infantes, sed etiam ingenuorum filios adgregent sibique socient. Et ut scholae legentium puerorum fiant) beweist lediglich nichts; denn wenn jene infantes conditionis servilis Zöglinge dieser Schulen mit den Knaben höherer Abkunft hätten seyn sollen, so müßten in der Reihenfolge des non solum — sed etiam die infantes cond. serv. die zweite Stelle einnehmen, während offenbar der Sinn ist: die Priester sollen nicht blos arme Knaben, als ihre Bedienung, zu sich nehmen, sondern auch filios ingenuorum, mit denen sie Schule halten sollen. Allein ebenso gewiß ist, daß der weitaussehende Gedanke, durch einen besser gebildeten Klerus auch das Volk zu bilden, dem Geiste Karls nicht ferne lag; als ein Anfang dazu ist doch sicher die bekannte Mainzer Verordnung vom Jahr 813 zu betrachten, welche jedem Pfarrer auferlegte, die Kinder des Volks den Glauben und das Vaterunser zu lehren, und zwar, wenn dieß nicht in lateinischer Sprache geschehen könne, in der Muttersprache. Das war zwar vorerst noch rein katechetisch, während, wie R. v. Raumer ganz mit Recht bemerkt, erst da auch von Volksbildung gesprochen werden kann, wo Lesen und Schreiben gelehrt wird; aber daß, wenn einmal jeder Pfarrer seine Gemeindejugend um sich versammeln soll, eben damit der Gedanke einer allgemeinen christlichen Bildung im Keime gegeben ist, wird sich nicht leugnen lassen. — So ist zuverläßig auch schon die Verordnung des Bischofs Theodulph von Orleans v. J. 800 (s. bei Keuffel S. 173) auf die von Karl ausgehende Anregung zurückzuführen: Presbyteri per villas et vicos scholas habeant, et si quilibet fidelium suos parvulos ad discendas literas eis commendare vult, eos suscipere et docere non renuant, sed cum summa caritate eos doceant, attendentes

Nachfolger Karls d. Gr. die letzten Ueberreste seiner kolossalen Königsmacht hatte dahin schwinden lassen, nachdem die öffentliche Gewalt geschwächt und getheilt aus den Händen des Königs in die der Lehensritter herabgefallen war, blieb die Geistlichkeit lange Zeit in fast unumschränktem Besitze des öffentlichen Unterrichts, dessen Pflege ihr Karl d. Gr. nur unter seiner Oberhoheit anvertraut hatte. Seit dem zehnten Jahrhundert kam das Recht der Staatsgewalt über den Unterricht in Vergessenheit, um während mehr als dreier Jahrhunderte der ausschließlichen Gesetzgebung der Bischöfe und Päpste Platz zu machen." Nun muß zwar zugestanden werden, daß sich der Klerus während jener Jahrhunderte manches nicht geringe Verdienst erworben und so die ihm zur Pflege befohlene Schule als Tochter angenommen und ausgestattet hat, wogegen die Mönche unter dem Vorwande, daß sich dieß Geschäft mit der Heiligkeit ihres Berufes nicht vertrage, sich je länger je mehr demselben zu entziehen suchten.*) Allein er mußte

illud, quod scriptum est: qui autem docti fuerint, fulgebunt quasi splendor firmamenti etc. Cum ergo eos docent, nihil ab eis pretii pro hac re exigant, nec aliquid ab eis accipiant, excepto, quod eis parentes caritatis studio sua voluntate obtulerint.

*) S. Keuffel hist. schol. S. 191 f.: Mabillon (in praefat. ad Acta SS. sec. III. Benedictorum num. 41.) dicit: postquam levandae familiae causa, non devotionis, si quos gibbosos, deformes, stupidos et seculo ineptos haberent filios, monasterio includebant, res in monasticae disciplinae versa dispendium aboleri coepit. Udalricus (in prol. Consuet. Cluniac.) puerorum in scholas admissionem vocat radicem, ex qua praecipue omnia sint monasteria destructa, quae destructa sunt. Petrus Damiani dicit: puerorum scholas rigorem sanctitatis saepe enervasse, easque suo tempore (also um 1057) in monte Cassino desiisse probat. (Daß sich unter den so zusammenkommenden Schülern manche trotzige Subjekte gefunden haben mögen — feroces, regularis vitae osores, superioribus immorigeri, fratribus molesti, a. a. O. S. 193 — davon gibt die Notiz bei Cramer, Gesch. des Unterr. in den Niederl. S. 81, einen Beleg, wornach im J. 1178 die Schüler des Klosters Adelberg (in Württemberg) einen unbeliebten Lehrer eines Tages überfielen und ihm die Augen ausbohrten; wie ja nach einer mittelalterlichen Tradition selbst Scotus Erigena schon von seinen Schülern mit Schreibinstrumenten soll umgebracht worden seyn.) Aliam rationem, heißt es weiter, cessantium in monasteriis scholarum affert Hugo Menardus, dicens: horum patrum neglecta doctrina

gewahr werden, daß seinen Schulen allmählich eine Concurrenz drohte. Die Städte waren es, die, geweckteren Geistes seit den Kreuzzügen, nicht zufrieden waren, daß nur, wer Pfaffe werden wollte, etwas Ordentliches solle lernen können; sie verlangten auch für ihre Söhne Schulen, und setzten dieß gegen den Klerus mit Hülfe der adeligen Patrone, ja mitunter durch Gunst des Papstes an vielen Orten durch. So ist die Neckarschule in Heidelberg entstanden (s. Hautz, Geschichte derselben, S. 9); so wurden selbstständig Schulen errichtet von den Städten Lübeck, Hamburg,*) Breslau, Leipzig, Braunschweig, Lüneburg, Rostock, Greifswalde, Stettin u. a. m. (vrgl. Meyer, Geschichte des hamburgischen Schulwesens im Mittelalter, Hamburg 1843.) Die Magistrate schloßen mit einem Kleriker (denn andere Pädagogen wußte man nicht) einen Contract; auch gab es Städte, wie Nürnberg, wo eine gewisse Zahl von solchen Schullehrern festgesetzt war, die unter sich eine Zunft bildeten nach derselben Art, wie andere Zünfte.**)

---

propter operosam olim in monasteriis cantus, cerimoniarium et officinorum divinorum multiplicitatem, puerorum ingenia excoli desierunt, quia tempus et otium ad id non suppetebant, atque inde ignorantia, vitiorum mater et nutrix, atque etiam animorum aerugo acedia, ex ejusmodi rerum fastidio nata, universam monasteriorum disciplinam radicibus exstirparunt.

*) Aus einer Schulrede von Zimmermann (über die Verdienste der Reformatoren ꝛc. 1819) ersehen wir, daß es noch später, im J. 1522, die Bürger waren, die in Hamburg eine Reform des Schulwesens forderten und in's Werk setzten.

**) Dieses Zunftverhältniß dauerte z. B. in Nürnberg noch im 17. Jahrhundert fort (s. Schultheiß II. S. 28). Die Lehrer hatten einen „Vorgeher" und Aufseher aus ihrer eigenen Mitte, wie jede Zunft, standen jedoch nicht wie die Handwerks-Innungen unter dem Rugsamt, sondern unter einer Deputation des Raths, bestehend aus zwei Rathsherren und einem Kanzlisten. Auch die Verordnungen (ebend. S. 30), wornach die Schulmeister nicht zu nahe bei einander wohnen, sich nicht gegenseitig die Kinder abspannen sollen (ähnlich wie — s. Hautz a. a. O. S. 20 — in Braunschweig, in Worms und wohl in den meisten Städten Schulverträge geschlossen waren, durch welche genau bestimmt wurde, in welchem Falle ein Lehrer einen Schüler aus einer andern Schule aufnehmen dürfe; — in Worms z. B. war Letzteres blos gestattet, wenn der frühere Lehrer dem Schüler „Wunden oder gar die Knochen entzwei geschlagen hatte"), alles dieß gehört ganz in die Atmo-

Hiemit nun war jenes Band zwischen Kirche und Schule bereits gelockert. Denn wenn auch immer Kleriker es waren, die man in Dienste nahm (in Heidelberg wurde, nach Hautz a. a. O. S. 11, einmal ein Mediciner berufen, was aber Ausnahme war): so war doch damit eine freie Stellung für die Schule errungen; die Lehrer, wenn sie sich auch in der Regel durch kirchliche Dienste eine Nebeneinnahme sicherten, mußten doch ihres Lehrberufs als eines besondern, selbstständigen sich bewußt werden; es gab, wie Gräfe (Volksschule II. S. 163) richtig bemerkt, einen Lehrstand. Dazu kam aber das Weitere, daß, nachdem einmal die enge Einfriedigung der Schule in die Mauern eines Dom- oder Klosterhofes durchbrochen, nachdem das Bedürfniß und Verlangen ein allgemeines geworden war, sich eine Art Industrie bildete, die den ursprünglich Privilegirten viel zu schaffen machte. So berichtet Fechter (Geschichte des Schulwesens in Basel bis zum Jahr 1589, S. 26), daß gewisse „Lehrmeister," wie sie sich selber nannten, von Stadt zu Stadt zogen, eine Schule aufschlugen, wie der Krämer eine Bude, durch einen Aushängeschild*) männiglich einluden, und

---

sphäre des Zunftverbandes. Wer (S. 31) eine Schule errichten wollte, mußte als Lehrjunge anfangen, dann als Gesell arbeiten, ehe er Meister wurde; wie jedes Metier übte die Lehrerzunft einen Zunftzwang gegen die Pfuscher.

*) Da ich kaum denken kann, daß Fechters Schrift (ein Schulprogramm vom Jahr 1837) sollte allgemeiner bekannt geworden seyn, wiewohl gerade solche Lokalforschungen das Interessanteste und Belehrendste zu Tage fördern, so setze ich zu Obigem noch Näheres aus derselben bei. Er sagt: „Zwei solcher Aushängeschilde vom Jahr 1516, gemalt von Holbein, bewahrt die Basler Bibliothek. Sie stellen das Innere einer solchen deutschen Schule vor; auf der einen Tafel sieht man Kinder mit ihren Büchern am Boden gekauert, während der Lehrmeister, die Ruthe in der Hand, einen Knaben an seinem Pulte, und in der andern Ecke seine Frau ein Mädchen unterrichtet. Die zweite Tafel stellt das Zimmer dar, in welchem Jünglinge unterrichtet werden; beide haben folgende Unterschrift: „Wer jemand hie der gern wolt lernen Dütsch schriben und läsen uß dem allerkürtzesten grundt den jemand erdenken kann do durch ein jeder der vor nit ein Buchstaben kann der mag kürtzlich und bald begriffen ein grundt dodurch er mag von ihm selbs lernen sin schuld uffschriben und läsen und wer es nit gelernen kann so ungeschickt wäre den will ich um nüt und vergeben gelert haben und ganz nüt von jm

wenn das Geschäft nicht mehr rentirte, wieder von dannen zogen. Ueber solche Concurrenz beschwerten sich die klerikalen Scholastici häufig (vrgl. Meyer a. a. O. S. 143); theils in Folge dieser Klagen, theils auch weil die Gelehrsamkeit jener pädagogischen Privat-Unternehmer („Kahlmäuser" hießen sie bei ihren legitimen Collegen, s. Schultheiß II. S. 33) nicht zu Mehrerem ausreichte, mußten sich diese — wie aus der auf der vorigen Seite stehenden Note zu sehen ist, auf's Lesen und Schreiben des Deutschen beschränken. Die Kleriker sprachen mit Spott und Verachtung von diesen; sie mögen auch nicht immer Unrecht gehabt haben, wenn sie ihnen geringe Leistungen und schlechte Disciplin Schuld gaben. Aber nicht blos jene Industrie kommt dabei in Betracht. Vielmehr, wenn die Städte es auch durchsetzten, eigene Schulen zu haben, so wußte der römische Klerus, der bekanntlich, auch wenn er besiegt ist, dennoch nicht nachgibt, ihnen noch jeden Fuß breit streitig zu machen, so daß sich die Magistrate, um nur irgend ein Resultat zu erzielen, häufig genöthigt sahen, Vergleiche einzugehen, durch welche, wo immer möglich, die Kleriker für ihre Schulen das ausschließliche Recht erlangten, das Latein und sogar das Singen zu lehren, jenen Stadtschulen aber nur die niedern Elementarkenntnisse blieben, daher auch sie geringschätzig Schreibschulen genannt wurden. (Vorgänge dieser Art werden in den Schulgeschichten der Städte Lübeck, Hamburg, Breslau, Nordhausen, Stettin berichtet; s. Rönne, das Unterrichtswesen im preußischen Staate, Berl. 1854, Einl.) Und das nun — war die Wiege der Volksschule. Konnte schon von der Gelehrtenschule nur uneigentlich gesagt werden, sie sei eine Tochter der Kirche, so ist es, in dem Sinn, in welchem es gewöhnlich verstanden wird, von der Volksschule gesagt, vollends nicht der Wahrheit gemäß; die ersten

---

zu lon nemmen es syg wer er will Burger oder Handwerksgsellen frouwen oder jungfrouwen wer sie bedarff der kumm har ja der wirt drüwlich gelert um ein ziemlichen lon aber die jungen Knaben und Meitlin noch der fronfasten wie Gewohnheit ist. 1516."

deutschen Volksschulen, diese Schreib-, Privat-, Winkelschulen waren vom Klerus ausgestoßen und auf alle Weise beschränkt; wäre dieser Widerstand nicht gewesen, so hätten manche dieser Schreibschulen gesucht, auch lateinischen Unterricht zu geben; nur gezwungen blieben sie deutsche Schulen. Ein schöneres Bild, als diese Winkelanstalten, tritt uns freilich schon in den Schulen der Brüder vom gemeinsamen Leben (Hieronymiten oder Gregorianer) entgegen, die aus reiner, reformatorischer Liebe zum Volke sich Mühe gaben, der Volksjugend, namentlich auch dem so sehr vernachläßigten weiblichen Geschlechte, zur Kenntniß der heil. Schrift zu helfen, wobei somit das Lesen und Schreiben schon als Mittel zu einem bestimmten Zweck, als Form für einen bestimmten Inhalt behandelt wurde.*) Allein als eine verdienstliche Thätigkeit der Kirche ist dieß nicht wohl zu bezeichnen, da der Klerus gerade auch diese Thätigkeit jener Bruderschaft verfolgte, wohl fühlend, daß darin nicht blos, wie in jenen Privatschulen, eine industrielle Concurrenz, sondern eine reformatorische Richtung zu fürchten sei.**)

*) Die Bettelmönche gaben sich alle Mühe, die Hieronymiten zu stürzen; jedoch „auf die Anklage hin, man müsse entweder Priester oder Laie, Mönch oder Laie seyn, diese Brüder aber seien keins von beiden, entschied Kanzler Gerson: der erste und älteste Orden sei der Orden eines Christen." — „Die Hieronymiten eröffneten Schulen, in denen besonders Unterricht im Lesen, Schreiben und Singen, im Lateinischen — auch durch Sprechübung — in Religion und biblischer Geschichte gegeben wurde. In Orten, wo sie keine eigne Schule hatten, ließen sie sich einige Klassen übertragen, gaben den Zöglingen Bücher, pflogen fromme und gelehrte Unterhaltungen mit ihnen, und verschafften ihnen Verdienst und Unterhalt. Reformatorisch waren sie auch in der Schule wirksam. Die eingeführten Lehrbücher standen unter dem Schutze der Kirche; wer sie angriff, rief den Zorn der Schule und ihrer Häupter sammt dem der Kirche wie ein Ketzer auf. Auch dieß Wahnbild zerstörten diese Brüder vom gemeinsamen Leben." Ullmann, Joh. Wessel S. 109—112.

**) Eine schwache Spur klerikalischer oder vielmehr nur klösterlicher Elementarschulen könnten wir noch (mit Cramer a. a. O. S. 135 f.) darin finden, daß sich hie und da die Nonnen damit abgaben, selbst Knaben, ehe diese durch männlichen Unterricht zu den Wissenschaften angeleitet wurden, in den niedern Kenntnissen zu unterrichten. So ging Paschasius Radbertus, an dessen Namen sich die katholische Wandlungslehre knüpft, aus den Händen der Nonnen zu Soissons in die der Mönche über.

Durch die Reformation, in deren Idee vom allgemeinen Priesterthum hinreichender Antrieb gegeben war, auch im Schulwesem das volksthümliche Element den klerikalen gegenüber zur gebührenden Geltung zu bringen, ward nun zwar für den Augenblick nicht viel an den vorhandenen Zuständen geändert. Einzelne Reformatoren — wie namentlich Bugenhagen*) — begannen überall ohne Säumen, durch die Schule der Kirche einen soliden Unterbau zu geben; einzelne Städte (— also wiederum die Städte sind es, die da vorangehen), wie z. B. Ulm**) legten schon frühe Hand

*) Vgl. Jäger, die Bedeutung der ältern Bugenhagen'schen Kirchenordnungen für die Entwicklung der deutschen Kirche und Kultur, in den St. und Kr. 1853, II. S. 457 ff.

**) Vgl. z. B. Keim, die Reformation der Reichsstadt Ulm, Stuttgart 1851 S. 77. Eberlin will (schon 1523), daß an die Stelle der Klöster („weil die Welt der Klosterschweine satt sei") tüchtige Schulen gesetzt werden. „Das Wengenkloster ist gut zu einer Kindsschul, da man an Einem Ort lehre alle Tage eine Stunde Morgens und eine zur Vesperzeit in evangelischer Lehre Mädchen und Knaben, das wird großen Nutzen bringen mit der Zeit. So die Stund aus ist, lass' man die heimlaufen welche Anderes nicht lernen wollen. Am andern Ort des Klosters soll man eine gemeine Schule für Kinder haben, zu lehren nach gemeinem Brauch wie bisher („dieß sollte demnach, was wir so nennen, neben jener deutschen, eine lateinische Schule seyn") doch, daß man rechtschaffene Dinge lehre. Am dritten Ort soll man die Mägdlein schreiben und lesen lehren und zugleich etwas zu bürgerlichem Wesen dienendes. Am vierten Ort soll man alle Tage eine Stund lesen und lehren Landrecht, Stadtrecht, kaiserlich Recht, alte Historien, und was zur menschlichen Zucht und Fürsichtigkeit dienen mag, dazu auch junge Gesellen und alte Männer gehen sollen, sonderlich die da mögen nutz seyn zum Regiment der Stadt, und sollen sich deß nicht schämen, wann auch viel edle Römer deß sich nicht geschämt haben. Dann wird nicht noth seyn, die blühenden Knäblein zu schicken in die Seelengruben, auf die hohen Schulen, da man Geld, Zeit und Zucht verliert." Weiter findet sich S. 244 eine Anordnung, daß „in den gewöhnlichen Schulen, auch in kleinen Flecken, wo der Pfarrer zugleich Schulmeister seyn soll, Knaben und Mädchen außer im Lesen und Schreiben auch im christlichen Leben zu unterrichten seyen; aus den deutschen Schulen aber sollen die geschickteren Knaben, die sich durch genaue Prüfung als solche ausweisen, in die lateinische Schule promovirt werden, wo sie in Latein, Griechisch und Rhetorik sollen unterwiesen werden, wie auch durch Anschaffung der Kirchenväter auf die Pfarrbibliotheken für sie zu sorgen sei. Nach S. 250 wurde im Jahr 1531 unter den Visitationsfragen, die an die Gemeinden zu richten seien, auch die aufgestellt: ob die

an, um, angeregt durch reformatorische Prediger, für tüchtigen Volksunterricht zu sorgen; sie erkannten, wie enge mit diesem das Gelingen und der Bestand der Reformation zusammen hänge. Allein anderwärts war man nicht so rasch voran. Bei Luther selbst ist der Begriff der Schule als einer Lehranstalt für Wissenschaften, namentlich für Sprachen, zur Bildung derjenigen, die einst Prediger werden oder Land und Leute regieren sollen, noch sehr überwiegend; und nur momentan tritt, z. B. in der Zuschrift an die Rathsherren der deutschen Städte vom Jahr 1524 die Idee einer Beschulung desjenigen Theils des Volks hervor, der nicht zu irgend einem Amte bestimmt ist, während für dieses sofort eine länger fortgesetzte Information verlangt wird. „Welche aber der Ausbund darunter wären, daß geschickte Leute sollen werden zu Lehrern und Lehrerin, zu Predigern und andern geistlichen Aemtern, die soll man desto mehr und länger dabei lassen oder ganz dazu verordnen ꝛc.“ Aehnlich sagt die Haller Kirchenordnung vom Jahr 1526, von Joh. Brenz: Wenn ein Knabe ein klein wenig des Lesens berichtet sei, sollen Pfarrer und Schulmeister wohl auf ihn Acht haben, ob er zum Latein tauglich oder nicht. Im ungünstigen Falle soll man ihn lassen deutsch schreiben und lesen, so lang es

---

Pfarrer sich der Kinderzucht und des Unterrichts annehmen. — Interessant ist unter diesen Daten besonders, daß hier schon eine Organisation, ein Zusammenhang und Ineinandergreifen der verschiedenen Lehranstalten klar und in reformatorischem Geiste gedacht vor Augen liegt. — In der von Luther verfaßten Leisniger Kastenordnung vom Jahr 1523 ist das Daseyn von Schulmeistern „für die jungen Knaben“ vorausgesetzt und es werden nur die Besoldungsverhältnisse und die Inspektion geordnet. („Auf dieß Schulamt und Regierung der Jugend sollen unsre Seelsorger, Prediger und zehn Fürsteher ein unnachläßig treulich Aufsehen haben und alle Sonntage derwegen nothdürftig bedenken und Rathschlag halten“). Dagegen wird zugleich eine Mädchenschule errichtet. „Dergleichen soll aus unsrem gemeinen Kasten durch die zehn Fürsteher eine ehrliche, betagte, untadeliche Weibsperson mit einem Jahrgelde und etlichem Vorrath versehen werden, die jungen Meidlen unter 12 Jahren in rechtlicher christlicher Zucht, Ehre und Tugend zu unterrichten und deutsch schreiben und nach Inhalt der Ordnung unsres Seelsorgeramtes lesen lernen etliche namhaftige Stunden bei hellem lichtem Sonnenschein und an einem ehrlichen unverdächtigen Orte.“

den Eltern gefalle, ihn in der Schule zu lassen; im günstigen Fall aber soll man nicht wähnen, weil jetzt die Messe nicht mehr lateinisch gelesen werde, so brauche man kein Latein mehr; Niemand könne weniger Latein, als die Meßpriester. Sondern man müsse gelehrte Leute haben, Pfarrer, Prediger, Helfer, Schulmeister, Schreiber und Andere; soll man dazu allweg Fremde annehmen, so sei das „unformlich und gewagt; soll man sie dann selbs haben muß man sie auch selbs uffziehen.“ Dieß ist ein Grundsatz, der in sehr vielen Kirchenordnungen der damaligen Zeit festgehalten wird. Eine Braunschweiger Kirchen-Ordnung, von Bugenhagen im Jahr 1528 verfaßt, gebraucht den Ausdruck: „Schüler, die geschickt erfunden worden, andere zu lehren, soll man Gott opfern, damit sie dienen können im geistlichen und weltlichen Regimente.“ Also nicht sowohl der Art und dem Inhalte des Unterrichts nach sollen jene niederen, für den Bürger und Handwerker bestimmten Schulen von den höheren, für die künftigen Prediger, Beamten rc. bestimmten sich unterscheiden, sondern nur dem Grade nach sofern diejenigen, welche zu solch einem Berufe vorbereitet werden sollen, länger in der Schule zu bleiben haben. Ja, die ersten Aeußerungen der Reformationszeit über jene noch vielfach vorhandenen deutschen Schreibschulen waren eher feindselig gegen dieselben, was sich freilich daraus hinlänglich erklärt, daß sie, zumal wenn fahrende Schüler (Bachanten) sich des Lehramtes bemächtigt hatten, schlecht genug, wo nicht gar verderblich durch ihre Zuchtlosigkeit und die Rohheit der Lehrmeister gewesen seyn mögen.*) Mancher Orten begnügte man sich, diejenigen, welche eine deutsche Schule halten wollten, zuvor einer Prüfung zu unterwerfen; dieß fordert z. B. die hannover'sche Kirchenordnung vom Jahr 1536

*) Vgl. Luthers derben Ausfall, im V. Band seiner Werke (Jenaer Ausg.) S. 170: „Weil die Städte nicht wollen nähren noch halten fromme, ehrliche, züchtige Schulmeister und Lehrer, so sollen sie dafür kriegen Lokaten“ (d. h. gemiethete Lehrgesellen) „Bachanten, grobe Esel und Tölpel, wie sie vorhin gehabt haben, die ihre Kinder mit großer Unkost und Geld dennoch nichts anderes lehren, denn eitel Esel seyn.“

(von Urbanus Regius, s. Richter's Sammlung I. S. 276,) weil man nämlich erfahren, daß die deutschen Schulmeister zuweilen unnütz, begeinisch (beguinisch?) altvettelisch Ding die Kinder gelehrt haben. Anderwärts hob man dergleichen Schulen geradezu als schädlich auf. So z. B. verfügt die Hamburger Kirchenordnung (vom Jahr 1539*): „Es sollen nirgends Winkelschulen gestattet werden, dadurch der rechten guten Schule möge Abbruch geschehen." So schafft auch Herzog Ulrich von Württemberg in der Instruktion für die Visitationsräthe vom Jahr 1546 die deutschen Schulen, weil dadurch „die lateinischen verderbt und viel Knaben, „so zu Latein lernen und also zu der Ehr Gottes, auch Verwal„tung eines gemeinen Nutzens geschickt, versombt werden, und aber „ein jeder lateinischer Schüler im Latein das Deutsch Schreiben „und Lesen ergreift," geradezu in den kleineren Städten ab („Gott dem Herrn, auch von eines gemeinen Nutzens wegen.") Es war aber auch besonders nöthig, vor allen Dingen auf Erhaltung der lateinischen Schulen und Benützung derselben von Seiten der Eltern zu dringen, denn — wie z. B. die Haller Kirchenordnung von Brenz, vom Jahr 1526**) klagt: „Man hat wohl bis hieher viel Kinder in die Schul geschickt; dieweil aber das Pfaffenwerk ein' Stoß hat genommen: behält männiglich sein Kind daheim; hiraus wol vermerkt wurt der boß Grund der Eltern, nämlich daß sie ihre Kinder nit der Zucht und Kunst halben in die Schul geschickt, sondern der Pfaffheit halben, von wegen der Pfrunden, ja des Bauchs und Müßiggangs 2c."***) Dieser Anschauungsweise

*) Meyer gibt (a. a. O. S. 151.) diese Stelle als im dritten Artikel der Bugenhagen'schen Kirchenordnung (vom Jahr 1529) stehend an; bei Richter — die evang. Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts findet sie sich erst in der von Aepinus besorgten Hamburger Kirchenordnung von 1539 (I. S. 320.)

**) S. Richter a. a. O. S. 48. Vgl. auch die kursächsische Visitations-Instruktion vom Jahr 1528, ebd. S. 99. — Die Braunschweiger Kirchenordnung von Bugenhagen, 1528, klagt: „Ach leider, wenn sie aufwachsen und die Zeit kommt, daß man sie lehren soll, so is Nemandt darheyme."

***) Diese nächste, nachtheilige Wirkung des Geistes jener Zeit auf die Schulen rührte auch daher, daß die Zwickauer Propheten und andre Schwarm-

gehört es noch an, daß, wie eine Eßlinger Schulordnung vom Jahr 1536 in nicht feinem Style sagt: „kein Schüler dürfe in der Schule deutsch sprechen, sonst müsse er es von Stund an mit dem H...... zahlen," so im Jahr 1528 die kursächsische Visitations-Instruktion die seltsame Zusammenstellung macht: Erstlich sollen die Schulmeister Fleiß ankehren, daß sie die Kinder allein lateinisch lehren, nicht deutsch oder griechisch oder hebräisch, wie etliche bisher gethan, die armen Kinder mit solcher Manchfaltigkeit beschweren, die nicht allein unfruchtbar, sondern auch schädlich ist." (Richter a. a. O. I. S. 100.)

Ich habe diese Stellen genauer und vollständiger citirt, um recht klar erhellen zu lassen, wie tiefgewurzelt auch in den trefflichsten Männern jener Zeit der alte Begriff der Bildung als einer ausschließlich durch's Latein bedingten noch war; wie wenig sie, die Träger der weltumwandelnden Reformations-Ideen, nach Art moderner Reformer, das Volk aufzublähen gedachten mit dem Wind einer Bildung, die der Gelehrsamkeit den Krieg könne erklären. Allein das Werk dieser Männer war größer und mächtiger, als sie selbst; es bedurfte nur weniger Jahrzehnte, so war aus der Reformation eine Volksbildung erwachsen oder wenigstens der Weg dazu gebahnt, welche nicht in demagogischer Feindseligkeit

---

geister alles Wissen, namentlich aber die Sprachgelehrsamkeit als etwas unnützes, ja schädliches verschrieen; „Studiren gefalle Gott nicht" — das leuchtete ein; man thut aber Unrecht, für diese Tollheiten die Reformatoren verantwortlich zu machen. — Aehnliches geschah auch anderwärts. Eine Verordnung des Raths zu Basel vom Jahr 1530 (s. Herzog, Leben des Oecolompadius II. S. 179) sagt: „Es werden jetzt gar wenig Knaben in die Schule gethan, nicht anders, denn zu den Zeiten eines Sterbens, und sind also die guten, nützlichen Dinge mit den unnützen verachtet worden." „Die Ursache davon" — bemerkt der Biograph — „lag für die Einen in dem neuen Geiste, der in die Schulen drang, und der einer großen Partei zuwider war; für die Andern in der Voraussicht, daß mit der Reformation eine Menge von Pfründen fallen würden, die Manchen zum Studiren bewogen hatten." Uebrigens hat (ebd. S. 181) Basel schon 1531 neben den lateinischen auch 2 deutsche Schulen gehabt, deren Einrichtung durch den Abgang mehrerer älteren lateinischen erleichtert war.

mit der gelehrten Bildung sich messen will, aber doch einen ganz andern Gehalt in sich trägt, als was in jenen mittelalterlichen Schreib- und Winkelschulen zu holen war. Gehen wir auf dasjenige zurück, was wir oben (S. 106.) als die Fundamente kennen gelernt haben, auf welchen die Bildung eines Volkes beruht. Es sind die drei: Wissenschaft, Kunst, Religion; die beiden ersten nicht in der Art, daß jeder Volksgenosse ein Gelehrter oder ein Künstler wäre; die Uebung der Kunst, das Forschen der Wissenschaft kann immer nur relativ Wenigen, d. h. den innerlich dazu Berufenen, mit Trieb und Gabe in solcher Richtung Ausgestatteten zukommen; sondern so, daß die Resultate, die Produkte dem ganzen Volke zugänglich werden, und bildend auf seinen innern Sinn, auf seine Intelligenz wie auf sein Gefühl wirken. Das erstere nun war unsrem Volke so lange nicht möglich, so lang ihm nicht das allererste, gemeinsamste Wissen, das religiöse gegeben war. Die evangelische Kirche hat dafür gesorgt: Luther gab dem Volke die deutsche Bibel. Und das ist das Große, das ist die unabsehbare Tragweite dieses Werkes, daß, wie durch Luthers Bibel das Hochdeutsche zur herrschenden Kultursprache des gesammten deutschen Volkes wurde, „so weit die deutsche Zunge klingt," so durch sie auch erstens formell dem Volke der Weg gebahnt wurde, auf welchem es an einer deutschen Literatur, in dem Maß, als eine solche zu irgend einer Zeit vorhanden war, Theil nehmen konnte — denn „gibt man dem Volke die Bibel, so muß es lesen lernen;"*) und, möchten wir den Satz umkehren: soll das Volk

*) Raumer, Gesch. d. P. I. S. 70. — Interessant ist auch in dieser Beziehung eine Stelle aus der Vorrede des Johannes Kolroß „teutsch Lesermayster zu Basel," zu seinem Enchiridion (d. i. Handbüchlein teutscher Orthographie) vom Jahr 1529, welche Rudolph v. Raumer in der Abhandlung über deutschen Unterricht, im III. Band des vorgenannten Werkes, 2. Abth. S. 29. mittheilt, worin der von uns behauptete Zusammenhang der ganzen Existenz der Volksschule mit der deutschen Bibel auf's klarste sich erweist. Kolroß sagt nämlich gleich zum Anfang: „die weyl es Gott dem allmächtigen, in dieser letzten zeyt also gefallen, die heylig schrifft (seines göttlichen worts) dem einfaltigen Layen zur heyl und trost, auch in verständiger vetterlicher

lesen lernen, so muß man ihm vor Allem etwas geben, das lesen zu lernen der Mühe werth ist, ein Buch κατ' ἐξοχήν, die biblia. Aber anderntheils war mit der Bibelübersetzung auch materiell der Anfang gegeben zu einer Erweiterung des Wissens, eine Grundlage zur Bildung der Intelligenz, wie sie kein anderes Lesebuch jemals zu geben im Stande ist. Daraus folgt nicht, daß zu aller Zeit alles was von Kenntnissen unter's Volk gebracht werden will, ganz unmittelbar nur an der Bibel als dem Universaltext für alle Wissenschaften solle gelehrt werden, also das Rechnen an der Länge und Breite des salomonischen Tempels oder an den Silberlingen, die der Verräther sich zahlen ließ, die Geographie ausschließlich an Palästina und Pauli Missionsreisen u. s. w.; eine gewaltsame Centralisation ist in der Politik nicht schlimmer als in der Pädagogik, worüber noch S. 97 zu vergleichen ist. Aber denken wir uns einen Mann aus dem Volke, der einmal in der Schrift recht daheim ist, der den Gang des Reiches Gottes kennt, der über alle auch nur bedeutendere Orte, an die sich geschichtlich derselbe knüpft, in so weit orientirt ist, daß er in vielleicht unvollkommener Form, aber doch mit Wahrheit Bescheid geben kann: welch' einen Reichthum an menschlichem Wissen besitzt ein Solcher schon hiemit allein; und wird es ihn nicht nach einem in der Natur des Geistes liegenden Gesetze treiben, von diesem Wissen aus noch Weiterem nachzufragen, so daß, obwohl der Kern, das Centrum für sein Denken immer das Wissen von den göttlichen Dingen bleibt, doch die Peripherie sich stets erweitert? Man kann mir freilich sagen: ob denn mit der Reformation, mit dem

---

sprach, durch den Druck an das liecht kommen lassen, werden nit wenig geraitzt, yre kynd, so zuo den ursprünglichen sprachen heyligen Biblischen schrifft als, Hebreisch und Kriechisch, oder auch Lateinisch, nit ganz tauglich, in die Teutsche schuol und leer zeschicken." — R. v. Raumer selbst sagt S. 34, wo von der raschen Aufeinanderfolge der einzelnen Stücke der deutschen Bibel die Rede ist, bis 1534 die erste vollständige Ausgabe erschien, sehr richtig: „In solcher Zeit durfte sich der Leselehrer als Werkzeug Gottes fühlen." So sah Ickelsamer sich auch an; seine Sprachbücher dienten nach seiner Ueberzeugung ganz unmittelbar zur Ehre Gottes.

Erscheinen der lutherischen Bibel alsbald die Bibel in alle Schulen gekommen sei? ob nicht am Ende des siebzehnten Jahrhunderts die Unternehmungen in Halle, am Anfange des neunzehnten die Bibelgesellschaften ein sprechender Beweis seien, daß, wenn nach Obigem die Bibel das deutsche Schulbuch seyn und damit erst die Volksschule einen Inhalt, somit erst einen reellen Boden für ihre Existenz überhaupt gewonnen haben solle, dieß doch sehr spät erst wahr geworden sei — so spät, daß bereits wieder Viele alles Ernstes daran gearbeitet haben, diesen Inhalt zu beseitigen? Allerdings, zu Herzog Christophs Zeiten trug nicht, wie jetzt, jedes Knäblein eine Bibel im Schulsack; wie hätten sie auch nur die Folianten, in welcher Gestalt die Bibel meist gedruckt zu werden pflegte, mit sich schleppen können?*) Allein es wäre eine falsche Zumuthung, die wir der Geschichte machen würden, wenn wir forderten, wo ein großes, welthistorisches Prinzip in die Welt eintrete, müsse sogleich seine ganze Consequenz sichtbar hervortreten; als ob Same, Blüthe und Frucht, alles an einem Tage da wäre. Daß aber trotz dem Angeführten die Schrift als das der Volksschule ihren Inhalt gebende, sie somit erst wesentlich constituirende Lebens-Element anerkannt werden muß, geht daraus unwidersprechlich hervor, daß (vgl. z. B. Gräfe, die deutsche Volksschule, II. S. 179) nach höheren Anordnungen sowohl, als nach eigenem richtigem Ermessen der Buchdrucker, welche sich mit Fibeln u. dgl. einließen, die Schulbücher in den deutschen Schulen waren: der Katechismus, das Psalmbuch, salomonische Sprüche, auch schon das N. T.; und wie der Katechismus angesehen wurde, erhellt aus dem ihm sehr häufig gegebenen Namen: „Der Laien Biblia." Waren die alten Schreibschulen blos darauf angewiesen, die mechanische Fertigkeit des Lesens und Schreibens beizubringen und muß-

---

*) Höfling scheint es sich gar zu sehr nach unsrer Weise vorzustellen, wenn er (das Sakrament der Taufe ꝛc. Erlangen 1846, 1848. II. S. 345) annimmt, daß noch in der Reformationszeit die Bibel das Lesebuch in den Schulen und Familien gewesen sei. So schnell ging es damit wohl nicht.

ten sie darum zu der Geringfügigkeit herabsinken, in der sie zuletzt eher der Abschaffung als der Förderung werth schienen: so war ihnen jetzt durch die h. Schrift und den Katechismus, zunächst durch jene in diesem, eine Realität gegeben, daran sie als Werkstätten einer reellen Bildung des Volkes innerlich wachsen und erstarken konnten. Wie frühe man übrigens auch den Kreis dieser Elemente, obgleich in noch sehr bescheidener Weise, erweiterte, beweist die Einrichtung eigener Schreib- und Rechenschulen. Dergleichen wurden in Württemberg noch unter Herzog Christoph drei an verschiedenen Punkten des Landes angelegt; die Lehrer führten den Titel Modisten, und hatten die Aufgabe, den künftigen Schreibern, Rechnungsbeamten, wohl auch Kaufleuten die erforderliche Vorbildung zu geben.*)

Für das zweite Moment der Volksbildung, die Weckung des Sinnes für das Schöne durch Darbietung des Schönen, durch die Kunst, scheint freilich in der Volksschule am allerwenigsten gesorgt worden zu seyn. Ist doch erst in unsern Tagen, und nicht mit Unrecht, daran gemahnt worden, wie so gar wenig für die ästhetische Bildung des Volkes gethan worden und wie Vieles, das man dem Volk in der unangemessenen, unpopulären Form wissenschaftlicher Belehrung aufgezwungen habe, viel natürlicher und wirksamer in ästhetischer Form ihm beigebracht werde. (Vgl. die pädagogischen Schriften von Grube, die „Poesie in der Volksschule" von L. Kellner u. a. m.). Aber trotz dem hat die Reformation auch nach dieser Seite hin einen Inhalt dargeboten, der der Volksschule zufiel. Wir haben oben erwähnt, daß den lateinischen Schülern (und zwar nicht blos im Chor, sondern auch als Solosängern) eine Hauptrolle bei allem kirchlichen Gesang über-

*) In Nürnberg finden wir schon 1538 einen Rechenmeister Neudorfer, der — ein Freund Albrecht Dürer's — zugleich Meister in der Schreibekunst war; er soll, wie wenigstens Schultheiß a. a. O. II S. 5 angibt, der eigentliche Erfinder unsrer deutschen Druckschrift seyn, scheint aber als Lehrer nur privatim gewirkt zu haben, während die württembergischen Modisten öffentliche Diener waren.

tragen war. Das dauerte auch in der evangelischen Kirche noch lange fort, zumal, da verschiedene Theile der evangelischen Liturgie noch fortwährend lateinisch gesungen wurden. Aber das, was in der evangelischen Kirche nunmehr als Hauptgesang erscheint, war vom Anfang an deutsch, nämlich der Choral. Dieser schloß sich nicht nur in der stricten Weise, wie in der reformirten Kirche als Psalmengesang, an die Bibel an; es waren auch in der lutherischen Kirche viele der verbreitetsten, wirksamsten Kirchengesänge auf Psalmen und andere Schriftstellen basirt (wie: Ein' feste Burg rc. Aus tiefer Noth rc. Mit Fried und Freud ich fahr dahin rc. Ach Gott vom Himmel sieh darein rc. Jesaja dem Propheten das geschah rc. Vater unser im Himmelreich rc.); sondern die ganze evangelische Liederdichtung ward ein Ausfluß aus der verdeutschten Bibel, überall an sie anklingend, sie poetisch reproducirend. „In Luthers Bibelsprache," sagt Koch, Geschichte des Kirchenlieds (2. A.) I. S. 78, „wurden die kirchlichen Agenden abgefaßt, in ihr wurde gepredigt; und in die Klänge derselben kleideten auch ganz naturgemäß die dichterischen Ergüsse des frommen Gefühles sich ein. So erhielt das deutsche Kirchenlied das Element seiner geistigen und sprachlichen Bildung von Luthers deutscher Bibelübersetzung." Mit dem Choral hatte die deutsche Schule einen Schatz erworben, der den alten Schreibschulen abermals fremd war; denn um irgendwo mitsingen zu können, mußte man ja lateinisch gelernt haben: jetzt aber besaß das deutsche Volk, die deutsche Jugend ihren eigenen, deutschen Gesang. Nun ist freilich damit für die Weckung ästhetischen Sinnes nur erst Eine Form der Kunst gegeben, und zwar diejenige, die unsere philosophischen Aesthetiker und Kunstkritiker meist mit Geringschätzung behandeln, weil sie wenig davon verstehen, — die musikalische; und so viel können auch wir wohl zugeben, daß der Protestantismus Unrecht gethan hat, im kirchlichen Leben die übrigen Künste, namentlich Malerei und Baukunst, so sehr zu vernachläßigen. Aber ist nicht doch unter allen die Musik, näher der Gesang, weitaus die volksthümlichste Kunst?

eine Kunst, an der sich Jeder, der nur ein gesundes Gehör und eine gesunde Stimme hat, ohne erst Studien machen zu müssen, betheiligen kann, die auch am unmittelbarsten auf den ganzen Menschen, auf sein natürliches Gefühl wirkt? und sind nicht im Psalmgesang zwei Künste gleichmäßig vertreten, die Poesie und die Tonkunst? Ich weiß wohl, verwöhnten Ohren erscheint der Choral in Kirche und Schule eher als eine Negation aller Kunst, und selbst die bereitwilligste Nachsicht kann oft kaum mehr das Schöne entdecken, was daran seyn soll. Aber daran ist weder Luther noch das Kirchenlied selber Schuld; es ist das ungetreue Haushalten mit solch edler Gabe, es ist der Hochmuth der Gelahrtheit oder fromme Beschränktheit, die da hinderte, daß das Schöne in derselben recht zur Ausbildung kam. Uns ist das Lied in der Volksschule außer seinem religiösen Gehalt und Zusammenhang zugleich als Vehikel für ästhetische Einwirkung auf den Sinn des Volkes von großer Bedeutung, und somit durch dasselbe das zweite Element der allgemeinen Bildung repräsentirt.

Endlich als dritten und wichtigsten Faktor haben wir die Religion erkannt, die, sofern sie eine ethische ist, (im Gegensatz gegen die, wenn auch noch so verfeinerte Naturreligion) allein das Ungeschlachte im Innern des Menschen in seinen feinsten wie in seinen gröbsten Formen durch Gottes Kraft zu überwinden vermag. Nun ist kein Zweifel, daß dem mittelalterlichen Katholizismus eine hohe religiöse Kraft und Wärme inwohnte; Zeuge dessen sind die Kreuzzüge, die Werke religiöser Kunst, und so manche fromme Sitte, deren Sinn zwar für uns nicht mehr existirt, deren Ursprung aber gleichwohl die Pietät war. Aber so viel Bildendes, Sittigendes, Veredelndes jene Momente auch in sich trugen, — und um so mehr, als dieselben das ganze Volk in ihren Kreis zogen und auch dem Aermsten zugänglich waren: dennoch ist gerade die ethische Seite der Religion dabei nicht zu ihrem Rechte gekommen; das fromme Gefühl, das sich in Anbetung, in Opfern kund gibt, hatte wohl seine Genüge; aber das Gewissen ward

entweder eingeschläfert oder gar irre geleitet, daher der Anstoß zur Reformation eben an diesem Punkte, in der Reaktion des Gewissens, zu erkennen ist. Und was auch in der mittelalterlichen Disciplin wirklich ethischer Natur ist, das reichte als äußere Lebensordnung doch nicht hinein in's Innerste; die klösterliche Ascese that wohl das Ihre, um das Fleisch zu kreuzigen und es für die schon gethanen Sünden, für die schon zur Macht gelangten Versuchungen büßen zu lassen: aber sie vermochte nicht, von vorn herein durch geistiges Einwirken das Gemüth vor dem zu bewahren, was nachher gebüßt werden sollte; es war durchaus mehr Pönitenz als Pädagogik; und wo die letztere, wo tiefer Ethisches in der mittelalterlichen Ascese hervorbricht, da ist auch schon das reformatorische Element erkennbar. Das alles ward anders, als die h. Schrift unter das Volk trat; und wie sie theils gelesen theils ausgelegt durch die Predigt in jener ethischen Weise, als „das Gottes Wort, das schärfer ist denn kein zweischneidig Schwert und durchdringet, bis daß es scheidet Seele und Geist, auch Mark und Bein und ist ein Richter der Gedanken und Sinne des Herzens“ (Hebr. 4, 12.), auf des Volkes Herzen bildend wirken mußte, so hatte diese göttliche Bildungsarbeit ihr rechtes Fundament dadurch, daß die Schule ihr Hauptbuch an der Bibel erhielt.

So erscheint nun die Volksschule als etwas gar Anderes, denn jene Schreibschulen des Mittelalters gewesen waren; äußerlich wohl sind jene armseligen Ueberreste ein Anhaltspunkt gewesen, um Volksschulen daraus zu machen, sie konnten als Rahmen für diese dienen; aber da es jetzt der Inhalt war, den die deutsche Schule gewann, während sie zuvor jedes Inhalts entbehrte, und ein Inhalt, in welchem die Grundlage der ganzen Volksbildung gegeben war: so kann man mit Fug sagen, — nicht sowohl: die deutsche Schule hat diesen Inhalt sich zugeeignet, sondern umgekehrt: dieser Inhalt, dieses evangelische Lebensprinzip hat die deutsche Schule erst wahrhaft geschaffen; dem Erdenkloß ist durch Gottes Wort erst der lebendige Odem eingehaucht worden. Darin lag denn

die innere Nothwendigkeit, daß aus der Reformation die Volksschule mußte geboren werden; das ganze Reformationswerk, als Umbildung des christlichen Volkes durch's Wort Gottes, hätte keine feste Basis gehabt, wenn diese nicht in der Schule gelegt ward; geschichtlich zwar konnte die Wirkung nur von oben nach unten gehen, d. h. sie mußte selbstverständlich bei den Erwachsenen beginnen und von da aus erst zur Kindheit hinabdringen, aber im Fortgang mußte diese erst einwurzeln in's Gotteswort, damit eine erwachsene Gemeinde werden könnte, ganz wie die Kirche wohl auch im Anfange die Erwachsenen taufte, aber sobald es christliche Familien gab, sich nach und nach die Kindertaufe zur wesentlich christlichen Sitte bilden mußte, um von unten den lebendigen Bau aufzuführen. Aus jener innern Nothwendigkeit begreift es sich, daß z. B. in Württemberg, nicht lange nachdem Herzog Ulrich jene deutschen Schulen abgeschafft, Herzog Christoph sie in der großen Kirchenordnung 1559 in neuer Gestalt wieder einführte,*)

*) Der Artikel lautet: „Als wir auch etliche namhafte und volkreiche Flecken in unserem Fürstenthum und gemeinlich hart schaffende Unterthanen haben, so ihrer Arbeit halben nicht alle Zeit, wie Noth, ihre Kinder selbst unterrichten und weisen könnten: damit dann dieselben arbeitenden Kinder in ihrer Jugend nicht versaumt, fürnemlich aber mit dem Gebet und Catechismo und daneben schreibens und lesens ihren selbs und gemeinen Nutzens wegen, deßgleichen mit Psalmensingen dester baß unterricht', und christlich auferzogen, wollen wir, wo bis anher in solchen Flecken Meßnereien gewesen, daß daselbst deutsche Schulen mit den Meßnereien zusammen angericht, und darauf zu Versehung der deutschen Schulen und Meßnereien von unsern verordneten Kirchenräthen geschickte und zuvor examinirte Personen, so schreibens und lesens wohl bericht, auch die Jugend im Catechismo und Kirchengesang unterrichten könnten, verordnet werden." Bemerkenswerth ist, daß die Reformatio ecclesiarum Hassiae von Landgraf Philipp (1526) in Cap. XXX. (siehe Richter I. S. 68) noch sagt: „Si in nonnullis pagis omnia rudimenta tradi nequeant, episcopi saltem aut eorum adjutores pueros legere et scribere doceant." Es ist hier der reformatorische Gedanke wohl auch schon sichtbar, aber man sieht, der Inhalt, den die Reformation darbot, war noch vor den Augen der Menschen verdeckt. Dagegen unterscheidet sich diese Verordnung von den oben angeführten Aeußerungen der Reformatoren in Betreff der Schüler, die zum Latein nicht tauglich seien und darum deutsch gelassen werden sollen, dadurch, daß hier die episcopi dafür in Anspruch genommen

worauf zuvörderst Kursachsen mit fast gleichlautender Verordnung (1580) und in andern Landen bald die bestimmte Ausdehnung solcher deutschen Schulen auch auf die weibliche Jugend folgte, welch letztere übrigens des Küsters oder Pastors Ehefrau zur Beschulung anempfohlen wurde. (So die Lauenburgische K.O. von 1585).*)

Ist nun dieß die Genesis unserer Volksschule — man könnte ihre Entstehung im Mittelalter, wie wir sie oben beschrieben haben, als ihre leibliche Geburt, ihr Hervorgehen aus der Reformation aber als ihre geistliche Geburt, ihre Taufe bezeichnen —: so ist klar, daß ihr Zusammenhang mit der Kirche, daß somit der evangelische Charakter des Lehramtes an der Volksschule nicht als etwas äußerlich ihr Aufgedrungenes angesehen werden kann, das ohne Schaden oder sogar zu ihrem Vortheil wieder von ihr abgelöst werden könnte. Es kann daher auch nicht zugestanden werden, wenn Gräfe mit den Worten: „die Reformatoren suchten in der

---

werden, entweder in eigener Person oder durch adjutores jenen geringeren Unterricht zu übernehmen. Es verräth sich darin fast instinktmäßig bereits die Erkenntniß, wie nahe gerade dieser niedrigste Elementarunterricht dereinst mit der Kirche in Zusammenhang treten werde.

*) S. Gräfe II, S. 188. In der Richter'schen Sammlung finden wir diese Verordnung nicht. Dagegen enthält die in der vorigen Note citirte Hessische K.O. den Artikel (XXXI): „Sint praeterea in civitatibus et oppidis, si fieri potest, etiam in pagis, puellarum scholae, quibus doctae, maturae et piae foeminae praesint, quae eas doceant fidei principia, item legere, — sollicitas ac operosas esse, ut bonae tandem matronae domus sint. Episcopi autem et Visitatores instent, ut haec fiant. Praeterea volumus, ut tam mane quam vespere ipsae puellae exerceantur in divinis literis, ut psalmum unum communiter legant, et una earum caput unum bibliorum. Legant autem haec vulgariter." Also in Bezug auf die Mädchenschule ist der Inhalt der evangelischen Volksschule bereits klar erkannt. So weiß noch die Brandenburger Visitations- und Consistorialordnung vom Jahr 1573 von deutschen Knabenschulen nichts (vgl. übrigens das unten in Betreff der Obliegenheit des Küsters Vorkommende), dagegen wird (Richter S. 375) in einem besondern Artikel gesagt: „Die Jungfrauenschulen sind sehr nützlich und wohl erdacht, darum sollen die Bürger ihre Töchter darinnen lesen, schreiben, beten und christliche Gesänge lernen lassen ꝛc. Es sollen auch die Räthe in Städten die Verwalter derselben mit freien Wohnungen und etlichem Holz versehen" ꝛc.

Schule eine Stütze für ihr kirchenreformatorisches Werk; die Schule mußte demnach in die Gewalt der Kirche kommen, mußte eine Dienerin der Kirche werden" (a. a. O. S. 172) — jenen Zusammenhang als einen durch kirchenpolitische Nothwendigkeit herbeigeführten und nur insofern auch zu rechtfertigenden darstellt; dann würde jedenfalls folgen, daß, sobald die Kirche sich stark genug fühlt, um jener Stütze nicht mehr zu bedürfen, sie auch weder eine Pflicht noch ein Recht mehr hat, sich um die Schule zu kümmern; ein Fall, der in Holland thatsächlich vorliegt, insoferne dort nur aus dem Grunde die völlige Lostrennung der Schule von der Kirche ohne nachtheilige Folgen für die christliche Gesammtbildung des Volkes geblieben seyn kann, weil — bedingt durch Geschichte und Naturell des Volkes — das kirchliche Leben so substanziell dem Volke inwohnt, daß jene äußere Trennung eine innere weder voraussetzt noch herbeiführt, so weit bis jetzt wenigstens gesehen werden kann. Allerdings bedarf die Kirche der Schule — das hat in seiner Weise schon Melanchthon nachgewiesen in seiner Rede de necessaria conjunctione scholarum cum ministerio evangelii (decl. sel. t. IV. p. 424 seqq.); aber Gräfe hat zu einem Produkte politischer Berechnung gemacht, was vielmehr innere Nothwendigkeit, was ein lebendiges Hervorwachsen ist. Eher noch könnte jenes Band darum als ein blos äußerliches angesehen werden, weil, wie die Verordnung von Herzog Christoph von Württemberg lautet, die deutschen Schulen da, wo bereits Meßnereien seien, mit diesen sollen verbunden werden; somit der Meßner eigentlich das Mittelglied zwischen Pfarrer und Schulmeister, und letzterer zu dem ersteren nur deßwegen in eine so nahe und untergeordnete Beziehung gerathen wäre, weil in seiner Person der Meßner mit dem Schulmeister eins geworden. Aber auch diese Personalunion ist nicht so zufällig oder gar blos durch finanzielle Rücksichten herbeigeführt, wie man gerne glaubt. Ein Artikel der in der vorigen Note erwähnten Brandenburger Visitationsordnung vom Jahr 1573, die, wie dort bemerkt, von

deutschen Knabenschulen nichts weiß, gibt uns hierüber Aufschluß. Dort heißt es (Richter, S. 373): „Darnach sollen die Küster auf den Dörfern alle Sonntage nach Mittage oder in der Woche einmal mit Rath des Pfarrers den Leuten, sonderlich aber den Kindern und Gesinde, den kleinen Catechismum Lutheri, wie der von Worte zu Worte begriffen, unverändert fürlesen und beten lehren, auch nach Gelegenheit umher fragen, was sie daraus gelernt, deßgleichen sollen sie vor und nach Vorlesung und Repetirung des Catechismi dem jungen Volke gute christliche deutsche Psalmen vorsingen und lehren, und, da Filial vorhanden, sollen sie solchs wechselsweise, einmal in den Hauptpfarren, das anderemal in den Filialen also halten, damit die Jugend in allen Dörfern dießfalls nach Nothdurft unterwiesen und ja nicht versäumt werden möge."*) Nimmt man hinzu, was Gräfe a. a. O. S. 181 richtig hervorhebt, daß diese Küster selbst auf den Dörfern nicht immer ungebildete Leute waren, sondern manche unter ihnen sogar studirt hatten: so stellt sich jene Vereinigung der beiden fraglichen Aemter keineswegs als ein aus finanziellen Rücksichten entsprungener Nothbehelf, sondern als eine vollkommen natürliche und angemessene Maßregel dar. Hatte nämlich der Küster als solcher am Sonntage, was wir jetzt so nennen, die Kinderlehre zu halten: was lag näher, als, da die zu errichtende Volksschule wesentlich denselben Inhalt hatte, wie jene sonntägliche Function, ihm auch das Amt an dieser zu übertragen, wozu außer den bereits zu obigem Geschäfte nöthigen Qualitäten nur noch Tüchtigkeit im Schreiben erforderlich war?

*) Kürzer hatte schon die Kirchenordnung für das Landgebiet von Lübeck im J. 1531 — s. Richter I. S. 153 — angeordnet: „Der Küster soll den Zeiger stellen, auf- und zuschließen die Kirche, mit singen im Chore, den Catechismum dem jungen Volke mit helfen lehren nach Befehl des Pfarrers" u. s. w. Dasselbe fordern die sächsischen Generalartikel vom Jahr 1557 — — s. Richter II. S. 186 —: „Die Dorfküster sollen verpflichtet seyn, alle Sonntage nach Mittag, und in der Wochen auch auf einen gewissen Tag, die Kinder den Catechismum und christliche deutsche Gesänge mit Fleiß und deutlich zu lehren, und nachmals in den vorgesprochenen oder vorgelesenen Artikeln des Catechismi wiederum zu verhören und zu examiniren" u. s. w.

Aus all diesem geht das Resultat hervor: der evangelisch-kirchliche Charakter des Lehramts an der deutschen Volksschule in evangelischen Landen ist ein durch ihren Inhalt bedingter; und dieser Inhalt selbst ist ebensowenig ein der Volksschule zufällig dargebotener, sondern sie hat überhaupt erst aus der evangelischen Kirche einen Inhalt empfangen, durch welchen sie zu lebendiger Existenz gelangte. Das Band zwischen Kirche und Schule ward dadurch unzerreißbar fest, und kann nur gelöst werden, wenn letztere ihres Inhalts sich entledigt. Daher tritt denn nicht nur überall, wo in ächt evangelischem Geiste die Kirche reformirt wurde, alsbald auch die Volksschule an's Licht:*) sondern auch in dem weltgeschichtlichen Akte des westphälischen Friedens wurde festgestellt, daß den verschiedenen Confessionen ihre Schulen bleiben sollen, somit die innere Einheit beider auch rechtlich anerkannt. Und zu allen Zeiten wird die Volksschule ihren evangelischen Charakter darin bewähren müssen, daß jener Inhalt, dem sie ihr Daseyn verdankt, nämlich das Wort Gottes, fortwährend das Centrum ihres Lebens bleibt, ebenso sehr das Grundgesetz für die Arbeit des Lehrers, wie der Mittelpunkt alles Unterrichts. Damit ist zwar über die Form — z. B. über die Ausschließlichkeit des Bibellesens, über die Zulässigkeit anderweitiger Lehr- und Memorirstoffe u. s. w. — noch nichts entschieden, da hierin eine gewisse Weite und Mannigfaltigkeit möglich und durch den Fortschritt allgemeiner Bildung bedingt seyn kann: aber von da an, wo diese weiteren Elemente die Bibel zu verdrängen, sie zu überwuchern,

---

*) So lesen wir z. B. in Wiese's Briefen über englische Erziehung, S. 141, daß in Schottland zwar das höhere (gelehrte) Schulwesen niederer stehe, als in England, dagegen der Volksunterricht desto besser sei, da dort durch die Reformation mit jeder Kirche eine Volksschule verbunden wurde. Weitere Notizen über das schottische Schulwesen hat neuerdings das Morgenblatt 1854, Nr. 24. S. 599 und die Allg. Zeitg. 1854, Nr. 275 Beil. gebracht. Nach diesen wäre das Zerfallen der Schotten in verschiedene Sekten (Denominationen) für das Schulwesen vom nachtheiligsten Einfluß gewesen; die freie schottische Kirche dagegen habe seit 1843 unglaubliche Opfer gebracht, um auch in jedem ihrer Kirchspiele eine Schule zu gründen.

sie zu einem Fachgegenstand gleich allen andern herabzudrücken anfangen, ist auch die Schule in Gefahr, ihren evangelischen Charakter zu verlieren. Selbst wenn die Kirche äußerlich ferne stünde, die Schule würde aber jenen Schatz treu bewahren, so würde ihr jener Charakter bleiben, sie wäre wesentlich kirchlich; wie haben einst, da viele Pfarrer unkirchlich geworden, viele zu bequem waren, um der Schule sich anzunehmen, — so manche trefflichen Schulmänner im Kreise ihrer Kinder das Evangelium treu bewahrt und evangelischen Glauben sorgsam gepflegt;*) haben damit der Kirche treuer und wirksamer gedient, als die Geistlichen der genannten Art. Aber solche priesterlichen Männer wachsen nicht aller Orten; wenn jedoch in einer Gemeinde ein solcher Schullehrer und ein wackerer, vom Geiste der Kirche erfüllter Pastor zusammenwirken, welch ein Segen muß daraus auf ganze Generationen sich ergießen!

Blicken wir nun von dieser Grundlage, auf welcher die Einheit von Kirche und Schule sowohl ihrem Wesen nach, als durch äußere, rechtsverbindliche Anerkennung beruht, herein in die Gegenwart, so ist vor Allem klar, daß der Stand der Sache im Allgemeinen derselbe geblieben ist, und daß selbst die Umwälzungen, die seit dem westphälischen Frieden sowohl in den Verfassungen der Staaten, als auf dem Gebiet der Kirche und der Schule sich ereignet haben, jenes Band noch nicht haben lösen können. Es ist nachgewiesen (s. z. B. den Aufsatz in der Cotta'schen deutschen Vierteljahrschrift 1850, II. 2. Abthl. „Provinzielle Erfahrungen über Civilehe und Trennung der Schule von der Kirche"), daß selbst in solchen Landen, in welchen das Gesetz — wie z. B. in der Pfalz, da sie von den Franzosen zu einem Theil des Departement des Donnersbergs gemacht war — das Lehramt alles religiösen Charakters entkleidet, somit auch aus allem Zusammenhange

*) Das württembergische Pietisten-Rescript vom Jahr 1743 hat den Schulmeistern unter gewissen Bedingungen das Stundenhalten ausdrücklich gestattet.

mit der Kirche herausgerissen hatte (— an die Stelle des Religionsunterrichts trat eine „bürgerliche und republikanische Sittenlehre," und das einzige Glaubensbekenntniß, was gefordert wurde, war ein Schwur, mit dem sich die Jugend zum unauslöschlichen Hasse gegen alles Königthum verpflichten mußte, wie weiland Hannibal zum Römerhasse —), daß, sagen wir, selbst in solchen französirten Provinzen der gesunde Sinn des Volkes das vom Gesetze Zerstörte dadurch wieder herstellte, daß freiwillig immer wieder dem Pfarrer ein überwiegender Einfluß in Schulangelegenheiten eingeräumt wurde, vorausgesetzt daß der Pfarrer sich nicht persönlich um solches Vertrauen gebracht hatte. So lesen wir auch a. a. O. S. 256: „Wo sich nur igend die Schülerzahl wesentlich vermehrte, haben die Gemeinden an die Stelle gemeinschaftlicher Schulen" — denn besonders häufig in dieser Form hat bald die aufgeklärte Büreaukratie, bald die Demokratie, die in ihrer Geringschätzung des religiösen Elementes zusammenstimmten, wie Herodes und Pilatus gegen Christus, der Schule allen kirchlichen Charakter zu nehmen sich unterfangen — „wieder confessionelle Schulen gesetzt. Während man (Seitens der Regierung) gemeint hatte, die gemeinschaftlichen Schulen würden mit Freuden begrüßt werden und nach und nach immer allgemeiner werden, mußte man 1826 wegen der sich häufenden Proteste die Verfügung erlassen: daß eine zwangsweise Vereinigung der katholischen und protestantischen Volksschulen nicht stattfinden soll. Selbst 18⁴⁸/₄₉ haben in der ganzen Pfalz die Gemeinden keinen Versuch gemacht; blos die Stadt Landau wollte die Kinder, aber auch nur bis zum zehnten Lebensjahre, ohne Rücksicht auf die Confession beisammen haben." — Im Volke somit, im wirklichen Leben ist das Band noch nicht gelöst; allein wenn die Theorie, wenn die pädagogische Literatur, wenn der Geist, der von manchen Wortführern aus in Seminaristen und jungen Lehrern fortwirkt, beharrlich an jener Lösung arbeiten und es wäre in ihrem Begehren wirkliche Wahrheit, wirkliches Recht, so dürften wir keinen Augenblick säumen, das Opfer

zu bringen, und müßten uns begnügen, ein Privatlehr-Amt herzustellen, das den evangelischen Charakter desto besser repräsentirte. Aber sehen wir erst näher zu.

a. Die Versuche, jenen bestimmten, von Anfang her im Wesen und in der Geschichte der Volksschule liegenden Charakter zu tilgen, liegen äußerlich vor in der Gestalt von Angriffen auf die Schulaufsicht durch die Geistlichen. Was etwa an die Stelle derselben zu setzen wäre — ob gar keine Aufsicht, oder ob sie von Schultheißen, von Notaren, Amtsschreibern u. dgl. oder von Lehrern selbst, etwa nach einer, unbegreiflicher Weise selbst von Curtman adoptirten Idee, von Bezirksschullehrern geübt werden solle, die einen Theil der Woche oder des Jahres der erwachsenen Jugend eines Bezirks selbst Unterricht geben, den übrigen Theil ihrer Zeit auf Inspektionsreisen gehen sollen: das auszumachen ist nicht unsere Sache; wir begnügen uns mit der Bemerkung, daß, was bis jetzt an positiven Vorschlägen in dieser Beziehung zu Tage gefördert worden ist, nur den Eindruck hinterläßt, daß darin das Geständniß liege, man wisse noch nichts Vernünftiges und schäme sich darum nicht, einstweilen auch Absurdes auf's Tapet zu bringen. Das überhebt uns aber der Selbstprüfung nicht, ob nicht in jener theils wirklich vorhandenen, theils aus Aufhetzerei und Nachbeterei entstandenen Unzufriedenheit eine relative Wahrheit enthalten sei, die zwar keineswegs zu dem Schluß berechtige, den Jene daraus ziehen, aber die Kirche desto dringender an ihre Pflicht mahne. Und wir sind leider nicht im Stande, die Anklage wegen mannigfacher Mängel und Versündigungen zu entkräften, die sich die Geistlichen zu einem großen Theil in Bezug auf Schulaufsicht viele Jahrzehnte hindurch haben zu Schulden kommen lassen. Bei einem Theile derselben fehlte es an allem Interesse für die Schule; der Miethling, der froh ist, wenn er am Sonntage seinen Dienst gethan, dem jede weitere Mühe als eine Beeinträchtigung seiner Pastoralwürde und Pastoralruhe erscheint: der mag freilich nicht viel nach der Schule sehen; hat es doch selbst Bezirks-Inspektoren

gegeben, die, wenn sie eine Schule visitiren sollten, unter der Thür des Schulzimmers stehen blieben, weil ihnen die Schulluft nicht zuträglich sei, die dann, um sich während des Lesens und Recitirens der Kinder die Zeit zu kürzen, theils Privatgespräche führten, theils sich an den Blumen erfreuten, die der Schullehrer, die Liebhaberei Sr. Hochwürden kennend, zur Feier des Tages aufgestellt hatte. Ebenso gewissenhaft verfährt ein Klerikus, der, wenn er auf sein Filial geht, um die Schule zu besuchen, es nicht selten vorzieht, in der etwas näher gelegenen Dorfschenke Halt zu machen, und den Schullehrer dahin zur Gesellschaftleistung zu citiren, weßhalb die Schüler sofort entlassen werden; ein Exempel, das auf dem Schwarzwalde vorgekommen seyn soll. Solche Schändlichkeiten sind zwar jetzt weniger möglich, da auch die höheren Behörden sorgfältig nachfragen und die Oeffentlichkeit denjenigen nicht leicht verschont, der sein Amt so heillos führt; aber das wirkliche Vorgekommenseyn von Dingen dieser Art erklärt uns eher, wie auch rechtschaffenen Männern aus dem Schulstande die Heilsamkeit der geistlichen Schulaufsicht zu Zeiten zweifelhaft wurde. Bei Andern fehlte es zwar nicht am Interesse, aber desto mehr an Einsicht. Es ist keine Kunst, über die Thorheit des pädagogischen Methoden-Cultus zu lächeln; aber selbst wenn man es besser zu machen versteht, als der Lehrer es nach seiner aus dem Seminar mitgebrachten Methode macht, so muß man schlechterdings doch wissen, was die Methodik lehrt, man muß, will man ein Urtheil fällen, die Geschichte der methodischen Behandlung und die Theorie eines Lehrfachs kennen; das aber will gelernt seyn. Und wenn vollends der Schulaufseher nicht einmal in dem Einen Fach, in welchem er als Geistlicher ganz unmittelbar dem Lehrer ein Vorbild seyn sollte, in der Katechese, etwas Tüchtiges leistet: ist's dann dem untergebenen Lehrer, der vielleicht ein gewandter Docent ist, so sehr zu verübeln, wenn er, falls der Pfarrer ihm drein redet, dabei denkt, es sei hart, sich das gefallen lassen zu müssen und gehorchen zu sollen, falls aber der Pfarrer wohlweislich ihn gewähren läßt,

den wahren Grund dieser Humanität in der Unwissenheit desselben sucht? Fast noch schlimmer aber stand es an manchen Orten gerade darum, weil der Schulinspektor des Schulhaltens kundig und in der pädagogischen Literatur auf dem Laufenden war. Da wollte derselbe immer alsbald in der Schule durchsetzen, was er vielleicht eben als neue pädagogische Erfindung irgendwo gelesen hatte und für einen Fortschritt hielt, oder forderte wenigstens, daß der Schullehrer stricte so verfahre, wie der Pfarrer ihn anweise, auch wenn jener, sei es aus praktischer Erfahrung, sei es als selbstdenkender Schulmann, eine entgegengesetzte methodische Ueberzeugung hegte. Rechnen wir noch hinzu, wie die bekannte pastorale Freiherrlichkeit, die sich ungern zu einer Selbstbeschränkung im Interesse kirchlicher Disziplin und Einheit entschließt, häufig auch nicht über sich gewinnen kann, für den Religionsunterricht bestimmte Stunden einzuhalten, präcis anzufangen und präcis aufzuhören; nehmen wir dazu, wie oft z. B. ein musikalischer Schulmeister und ein unmusikalischer Pfarrer neben einander zu stehen kommen können, und daß der letztere dem ersteren, wenn er besondern Fleiß auf's Singen verwendet, jedes Hemmniß in den Weg zu legen bereit ist: so werden hiemit ziemlich vollständig die Anklagepunkte aufgeführt seyn, und kein billig Denkender wird läugnen, daß in Dingen dieser Art, mit denen ein Schullehrer vielleicht sein halbes Leben lang geplagt ist, ein beträchtlicher Stoff zur Anhäufung von Säure in dem Gemüthe desselben gegen den Pfarrer, und nach einer ziemlich natürlichen, wenigstens sehr üblichen Ausdehnung vom Individuum auf die Gattung, gegen den geistlichen Stand gegeben ist. Kriechende Naturen haben sich jeder klerikalen Auctorität, auch wenn sie noch so inhuman ausgeübt wurde, leicht unterworfen; aber gerade die Edleren haben oft schwer darunter gelitten; und es muß der Wahrheit zur Steuer das Bekenntniß ausgesprochen werden, daß es sich mit dem modernen Geschrei um Emancipation ebenso verhält, wie mit manchen großen Katastro-

phen: ein späteres Geschlecht, das bereits das Bessere ernstlich anstrebt, muß oft erst büßen, was ein früheres gesündigt hat.

Allein das Gesagte betrifft sammt und sonders doch nur Uebelstände, die einen sittlichen Mangel der mit der Schulaufsicht betrauten Personen und das Nichtvorhandenseyn eines ausreichenden gesetzlichen Schutzes hiegegen zum Grunde haben, nicht aber das Verhältniß der Schule zur Kirche angehen. So wenig die Geistlichen als eine Corporation identisch sind mit der Kirche, so wenig sind die Lehrer die Schule. Und was man auch irgend für eine neue Organisation an die Stelle des seitherigen Verhältnisses setzen würde: so lange die Menschen Menschen sind, so lange in das Regieren wie in das Gehorchensollen die Sünde sich mit einschleicht: so lange werden auch Klagen der genannten Art fortdauern, wie sie in allen andern Gebieten gleichermaßen vorkommen, nur mit dem Unterschiede, daß des Lehrers Amt und Arbeit, weil diese eine geistige, sittliche, innerlich freie und freudige seyn muß, durch ungeeignetes Dreingreifen tiefer verletzt wird, als wenn etwa ein Oberamtmann seine Schultheißen wegen dieser oder jener Formalität chikanirt. In dieser Beziehung ist die Kirche schlechterdings verpflichtet, nicht blos ihre Diener auf's Genaueste zu überwachen, und bei der Schulaufsicht vor allem darnach zu fragen, ob der Pfarrer selber als Katechet seine Schuldigkeit thut, sondern auch für diejenige pädagogische Vorbildung ihrer Diener Sorge zu tragen, die ihnen mit dem Interesse für die Sache und mit der nöthigen Kenntniß auch den Sinn einflößt, daß sie in ihrem Aufsichtsamt nicht sowohl das Recht des Befehlens, als vielmehr die heilige Pflicht erkennen, selber mitzuarbeiten, selber Hand anzulegen. Es ist ein vortrefflicher Rath; den Curtman (Schule und Leben, S. 128) dem Geistlichen gibt: er solle nicht nur den Religionsunterricht in den höheren Klassen selbst ertheilen, (was in Württemberg ohnehin durch das Gesetz gefordert ist), sondern auch, wo möglich, irgend einen andern Unterrichtszweig (z. B. die Geschichte) selbstständig übernehmen. (Vgl. Scheibert,

Päd. Rev. 1853. Aug. S. 102 ff. S. 104: „Wird die Religion nach der Seite des Willens hin Ethik, und muß sie es seyn, so kann und soll jeder Unterricht zwar nicht eine Predigt seyn, aber ein Ethisches, eine Zucht .... Dieß Moment kann der Geistliche auch wahren, selbst am Schreib-Unterricht, wenn er selbst auch eine schlechte Handschrift hat" 2c.) — Ebenso ist es Pflicht des geistlichen Schulinspektors, im Falle vorübergehender Erkrankung oder sonst legitimer Verhinderung eines Lehrers immer lieber selbst die Schule zu halten, als sie einzustellen; überhaupt eben nicht von oben herab nur zu befehlen, sondern selbst überall zu helfen und Hand anzulegen. Der Geistliche muß daheim seyn in seinen Schulen, also fleißig daselbst erscheinen; wie wohl kommt es ihm, wenn er alle Kinder mit Namen kennt! und doch ist es ebenso seine Aufgabe, den Lehrer nicht durch Vielgeschäftigkeit zu behindern, ihn vielmehr genau in dem Maß, in welchem derselbe ein tüchtiger Schulmann ist, frei gewähren zu lassen, ihm mehr nur als Berather zur Seite, und als Vertreter der Schule vor den Behörden, der Gemeinde und vor Privaten für sie einzustehen. In diesem Sinne verstehen wir's auch, wenn Harnisch irgendwo sagt: „Die Schule wird so lange bei der Kirche bleiben, als die Kirche bei der Schule bleibt." Ebenso ist vollkommen wahr, daß es eine unwürdige Behandlung ist, wenn dem Lehrer keinerlei Gelegenheit gegeben wird, sich über seine Schule selbst auszusprechen, und zwar nicht etwa blos, um gegen Vorwürfe eines Visitators sich nothdürftig zu vertheidigen, sondern in einem regelmäßigen Berichte, den er über seine Schule erstattet; sowie, daß dem Lehrer für jede Klasse ein festes Ziel muß gegeben seyn, so daß er von Seiten des Examinators niemals derjenigen Willkür ausgesetzt ist, da derselbe fordert, was ihm gerade gefällt oder einfällt; eine Praxis, die den gewissenhaften Schulmann foltert, während der Schlaue bald weg hat, wornach sein Examinator fragen wird und ihm nun blauen Dunst vormacht. (In dieser Beziehung besteht hier zu Lande die ganz vortreffliche Einrichtung, daß vor jeder

Hauptprüfung jeder Lehrer einen Rechenschaftsbericht einreicht, der auf das amtlich festgestellte Lehrziel jeder Klasse basirt ist, und angiebt, ob dasselbe erreicht sei, und wenn nicht, aus welchem Grunde.) Endlich ist eben so unleugbar, daß in allen Schulangelegenheiten den Lehrern (d. h. den festangestellten Schulmeistern) Sitz und Stimme im Orts-Schulkollegium gebührt, so daß sie als die Vollzieher des gemeinschaftlich, d. h. per majora Beschlossenen, eine würdigere Stellung einnehmen.*)

b. Allein es ist außer Zweifel, daß mit alle dem das Begehren nach einer Trennung, nach Selbstständigkeit des Schulstandes, nach der Würde der Staatsdienerschaft noch nicht überall verstummen wird. Das Uebel sitzt tiefer: man will von der Schule überhaupt den, durch jene Verbindung mit der Kirche repräsentirten und äußerlich bedingten evangelischen Charakter entfernen. Viele unsrer Lehrer haben, auch wenn sie eine Aenderung der Verhältnisse wünschten, gegen diese Unterstellung nachdrücklich sich verwahrt; allein so weit die ehrlichen Männer hievon entfernt waren, so klar haben die Schuldemagogen gewußt, was sie wollen; und wenn ihnen gelungen wäre, was sie im Schilde führten, so wären jene Redlichen, die mit der geistlichen Aufsicht keineswegs das Christenthum abgethan wissen wollten, nicht mehr Meister geblieben, die Bewegung wäre — wie es seiner Zeit unsern Liberalen ergangen ist — ihnen über den Kopf gewachsen. Den Grundgedanken des pädagogischen Radikalismus wüßte ich nicht besser zu bezeichnen, als so, wie Anhalt („die Volksschule und ihre Nebenanstalten," Jena 1846, S. 13) ihn formulirt: „Die Volks-

*) Schon Georg Calixt hat eine Behörde dieser Art im Sinne gehabt, da er in einer akademischen Rede vom Jahr 1627 (s. seine Biographie von Henke, Halle 1853, S. 408) verlangt, es sollte in jeder Stadt ein Schulpresbyterium oder Schulcensoren-Kollegium aus zwei oder drei achtbaren Mitgliedern des Raths oder der Bürgerschaft, welche unter sich oder mit Zuziehung der Schullehrer und anderer Familienväter das ganze Erziehungswesen berathen, die Lehrer beaufsichtigen und selbst Eltern sollten vorfordern und zurechtweisen dürfen. (Auch war Calixt der erste Theologe, der eine bessere Besoldung für die Schullehrer beantragte und dafür das Kirchengut in Anspruch nahm.)

schule muß weltlich gesinnt seyn." Es wird zwar dort die nähere Erläuterung gegeben: „Die Volksschule darf sich von der Erscheinungswelt nicht als von einer nichtigen abkehren, um in der Innerlichkeit des Gefühls und Gedankens Befriedigung zu finden; die Seele des Volksunterrichts ist nicht Weltscheu, sondern Welt- und Lebensbegeisterung; sein Charakter ist ein objektiver." Aber wir fragen: wo hat man denn in christlichen Schulen Weltscheu gelehrt? Es hat wohl immer eine spezielle religiöse Richtung gegeben, die, sei es aus mystisch-contemplativem Triebe, sei es aus grämlichem Widerwillen gegen alles Objektive, sich in ein völlig subjektives Leben zurückzog, die selbst im Christenthum alles Objektive von sich stößt und von keiner historischen Vermittlung etwas wissen will; aber in unseren Volksschulen hat dieses ungesunde Leben noch nie Eingang finden können; die dasselbe in sich hegen, würden sich sehr Gewalt anthun müssen, um unter der Kinderwelt sich wohl zu fühlen. Oder war etwa an August Hermann Francke solche Weltscheu zu bemerken? Hat er nicht seine Zöglinge in's frische wirkliche Leben, in Werkstätten und Kaufläden geführt, damit sie das Leben kennen lernen? Hat er nicht denselben die deutschen Zeitungen vorgelesen, damit sie wüßten, was in der Welt vorging und ein vernünftiges Urtheil darüber fällen lernten? Aber es ist unschwer zu sagen, was eigentlich mit jenem „weltlich gesinnt seyn" gemeint ist. Wie die Christen der ersten Jahrhunderte von dem heidnischen Städtepöbel als Atheisten angesehen wurden, weil sie keine sichtbaren Götter anbeteten: so gilt umgekehrt unsern modernen Heiden alles Christenthum für Weltscheu und Weltverachtung blos darum, weil es an einen Herrn über der Welt und an ein Himmelreich glauben lehrt. Da weist man vergeblich auf die unermüdliche Liebesthätigkeit, auf den Berufsfleiß wahrer Christen hin, auf ihren offenen Sinn für alles wahrhaft Schöne in der Natur und in der Kunst, was alles nicht trotz ihrem christlichen Sinn und neben demselben besteht, sondern aus ihm selber entspringt; es nützt nichts, denn man

hat einmal das Dogma angenommen: Wer ein Christ von Herzen ist, der ist kein Patriot, kein brauchbarer Mensch, seine Gedanken sind abwesend, seine Liebe wendet sich nur unsichtbaren, d. h. imaginären Dingen zu. Und darum, weil bis jetzt diese vermeinte Weltscheu, d. h. in Wahrheit die Hoffnung auf eine unsichtbare Welt, noch mehr unter dem Volke sich erhalten hat, während die höheren Stände, wie die Sadducäer zu Jesu Zeiten, an der für sie glänzender ausgestatteten Diesseitigkeit sich begnügen: so soll auch das Volk endlich von dieser Transcendenz seines Glaubens befreit werden, sein Sinnen und Trachten soll weltlich werden. Das ist der eigentliche Sinn der Opposition gegen die geistliche Leitung der Schule; das der Widerspruch gegen den Typus, den sie von der Reformation her an sich trug. Anders gesprochen: das Bildungs-Ideal für das Volk ist ein anderes geworden, und die Frage ist: ob die Volksschule sich diesen Wechsel wird gefallen lassen. Da erst unter diesem Gesichtspunkt der Gegenstand erschöpft werden kann, so müssen wir noch genauer darauf eingehen.

Es gibt eine Art, das Lehramt aufzufassen, die alles Idealen baar ist, da man handwerksmäßig Tag für Tag seine Arbeit liefert, zufrieden, wenn das Resultat der Prüfung nicht unliebsame Maßregeln einträgt und man sein täglich Brod hat. Wenn aber die Pädagogen wähnen, erst seit sie ihre eigene, überaus fruchtbare Literatur haben, erst seit ihre Hervorbringungen auch der Welt Blicke auf sich zu ziehen angefangen, seien den Lehrern die Augen aufgegangen, daß sie ihr Amt nach seiner idealen Seite haben erkennen und sich als Träger einer Idee, als die berufenen Werkzeuge zur Verwirklichung derselben fühlen gelernt: so ist dem nicht also. Wenn die alten frommen Lehrer, wie oben erwähnt worden, ihre Schule ansahen als eine Werkstatt des heil. Geistes; wenn sie sich als Hirten betrachteten, denen der Erzhirte seine Lämmer anvertraut habe, dem sie sie zuführen, dem sie über jede Kindesseele einst Rechenschaft zu geben haben: so haben

sie hieran ein Ideal in sich getragen, dessen lebendiges Innewerden sie eben so sehr in der Demuth erhielt, weil sie sich immer hinter demselben noch zurückgeblieben sahen, als es sie über die täglichen Mühen des Lehrerlebens hinaushob. Und wie haben sich's die leitenden Behörden einst angelegen seyn lassen, solches Ideal dem gesammten Lehrstand recht tief einzuprägen! Die württembergische Schulordnung von 1730, erneuert 1782, beginnt (Spezial-Instruktion Kap. I.) mit den Worten: „Schulen sind der Vorhof des Heiligthums; schicket sich demnach nicht, daß in die Schulen sich ein Lehrer wage, der nach Gottes und der Menschen Urtheil für profan zu halten ist, so wenig als dergleichen Leute in das Heiligthum selbst, das ist, in die Kirche gehören." Und der Schluß von Kap. II. lautet: „In der Arbeit selbsten muß ein Schuldiener je und allerwegen eine rechtschaffene und lautere Absicht führen, die Seelen der Kinder theuer und werth achten, so, wie sie in den Augen Gottes selbst geachtet sind, und wie sie unser theurer Heiland angesehen, der sie mit seinem Blut erkauft und ihnen das Reich Gottes zugeeignet hat; ..... und wo die Belohnung bei der heutigen undankbaren Welt sich nicht alsobald zeigen will, das muß ihn keineswegs an seiner Treue und Fleiß aufhalten und verhindern; vielmehr aber aufsehend machen auf den obersten Bischof unsrer Seelen, welcher alles Gute, auch an den Geringsten solcher Kinder bewiesen, in Ewigkeit nicht unvergolten lassen wird." Diese Ansicht vom Amte hat sich bei manch tüchtigem Lehrer in poetischer Form ausgesprochen;*) noch mehr aber in der gesegneten Amtsführung selbst; wo der Schulmann ein so klares Ziel vor sich hat, da wird auch die Arbeit eine andere, als wenn er mancherlei Dingen und nebelhaften Gedanken

---

*) S. meine Abhandlung über die Poesie in der Volksschule, süddeutscher Schulbote 1851, Nr. 5 ff. — Auch ein unter dem Titel: „Mitgabe für christliche Volksschullehrer ꝛc. von Karl Heinrich, Halle 1847," herausgekommenes Sammelwerk enthält vieles hieher Bezügliche, und darunter manche gute Gabe.

nachgeht, oder statt solch göttlicher, heiliger Aufgabe sich irgend eine menschliche oder irdische steckt. Allein diesem Bildungsideale ist nun ein anderes gegenübergetreten, das nicht minder in poetischem und rhetorischem Schwung ist besungen worden.*) Welches ist dasselbe? Es präsentirt sich von Rousseau bis Diesterweg in so manchfachen Formen, daß es schwer ist, eine derselben als die authentische festzuhalten; in allen aber ist zweierlei als der wesentliche Inhalt, als Kern nachzuweisen: erstens eine feindselige Abkehr des Geistes vom Jenseitigen, von einer Ewigkeit, wie das Christenthum sie glauben lehrt; und zweitens ein Subjektivismus, der in seinen Konsequenzen keinerlei Objektivität, insbesondere nicht die großen Gestaltungen gemeinsamen Lebens, Kirche und Staat, in ihrem Rechte bestehen läßt; der, sittlich betrachtet, zum Egoismus wird. Es wäre ein Unrecht, allen, die in ihrer öffentlichen Wirksamkeit das eine oder andere dieser Prinzipien repräsentiren, damit persönlich eine antichristliche Tendenz Schuld zu geben; Männer wie Pestalozzi, selbst Basedow und Salzmann, tragen von der Substanz des Christenthums noch ein mehr oder weniger reiches Maß in sich, was in ihrer sich hingebenden Liebe und in manchen Zügen ihres individuellen Lebens dem unbefangenen Auge desto sichtbarer wird, je mehr es mit historischem Blick in ihr Wesen und Wirken einzudringen sucht; sie stehen eben darum trotz allen Mängeln und Irrthümern hoch über Menschen wie Rousseau oder wie die modernen Prediger einer das Christenthum negirenden Humanität. Aber daß die Diesseitigkeit des philanthropistischen Eudämonismus, daß das Prinzip der Kraftbildung, der subjektiven Gemüthsbildung ohne einen objektiven Inhalt, wie ihn die christliche Kirche darbietet, bei konsequenter Durchführung zu jenem schroffen Gegensatze gegen das christliche Bildungsideal gelangen muß: darüber kann eigentlich kein Streit mehr seyn, da die Diesterweg'sche Pädagogenschule selber mit dür-

*) S. die in vor. Note genannte Abhandlung, Nr. 6, S. 41 f.

ren Worten diese Konsequenzen zieht. Die Sache steht so, daß wir der Alternative schlechterdings nicht ausweichen können: soll die Schule auch fortan eine christliche, d. h. eine auf klarem, in der Schrift begründeten kirchlichem Bekenntniß beruhende seyn oder soll sie weltlich werden?

Darüber haben nun aber nicht die Pädagogen selber zu entscheiden. Denn sie sind nur Diener, welchen die Jugend anvertraut wird unter bestimmten Bedingungen und für bestimmte Zwecke; und wer dieselbe ihnen anvertraut, der läßt sich, wenn er bei Verstande ist, mit solch nebelhaften, inhaltslosen Phrasen, wie: Entwicklungsfreiheit, Menschenbildung u. dgl. nicht abspeisen; er fragt, wie das gemeint sei. Wer ist's aber, der den Erziehern von Profession die Kinder anvertraut?

Der moderne politische Aberglaube antwortet im Einklange mit Theorieen des antiken Heidenthums: es ist der Staat, der jedes Kind als seinen künftigen Bürger in Anspruch nehmen muß. Nur hat dieser Satz im Munde eines alten Griechen einen bessern Sinn und Grund, als in einem christlichen Lande, da das Christenthum nicht den Menschen im Bürger aufgehen läßt, sondern über den Reichen dieser Welt ein Himmelreich und ein Bürgerrecht in diesem kennen lehrt. Es gibt zwar dem Kaiser, was des Kaisers ist, aber auch Gott, was Gottes ist, und behauptet, ohne im Geringsten revolutionär zu seyn, daß nicht Alles des Kaisers ist, am allerwenigsten unsre Kinder. Danton stellte (1793) den Satz auf: „die Kinder gehören der Republik, noch ehe sie den Eltern gehören." Also ganz, wie der Sklavenzüchter das Kind, mit dem die Sklavin schwanger geht, bereits als sein Eigenthum, als ein Procent Gewinn aus seiner Züchtung betrachtet. Nicht besser waren manche Theorieen, welche die Demokratie unserer Tage ausgeheckt; „dem politischen Lehrer der Neuzeit" — sagt Thilo in der vortrefflichen Schrift: Pädagogischer Sinn und politisches Treiben, S. 28 — „ist das Individuum erloschen mit seiner Berechtigung; es sieht in den Schülern nur die graue Masse eines

Bürgerthums im Gleichheitsstaate, den er durch seine Bemühungen mit zu Stande bringen will.“ Dem allem wiedersprechend müssen wir daran festhalten: Die Kinder gehören vor Allen der Familie; *) die Ehe ist nicht — wie man unter Friedrich d. Gr. sie anzusehen geneigt war — ein Zeugungsinstitut für den Staat, ein Brutofen zur Gewinnung von Rekruten; damit, daß Gottes Wort dem Kinde befiehlt, Vater und Mutter zu ehren und ihnen gehorsam zu seyn, hat es den Eltern das erste, heiligste Recht über die Kinder zuerkannt, und jede Beeinträchtigung dieses Hausrechts, — (d. h. aber nicht auch der Zwang, der schlechten Eltern angethan wird, um ihren Kindern diejenige Erziehung zukommen zu lassen, zu der sie zuerst verpflichtet wären) — ist eine Gewaltthat. Dahlmann sagt: **) „Kein Staat hat je, ohne Schaden am besten Theile seines Volkes zu nehmen, sich die Kinder zugeeignet, um nach seinem Gefallen sie zu bilden für Staatszwecke; uns aber verbietet vollends bessere Einsicht die Seelenverkäuferei an den Staat. Schutz und Wartung des menschlichen Sprößlings gehören der Familie an.“ Und wenn hernach auch der Unterricht von der Erziehung unterschieden und letztere der Familie zugesprochen wird, so versteht es sich dennoch von selbst, daß, da der Unterricht nur ein Moment der Erziehung, da er selbst Zucht ist, die Familie ihr Recht auf die Gesammtbildung ihres Sprößlings niemals an den Staat verlieren kann. Daraus folgt, daß die Schule (vgl. Bormann, Schulkunde S. 23) schlechterdings das Recht nicht hat, „die ihr überwiesenen Kinder mit Anschauungen zu erfüllen, welche in dem eigentlichen Lebensgebiete des Kindes (d. h. eben in der Familie) keine Wurzel haben,“ und daß sie dafür die Verpflichtung hat, „in den Kindern die Ehrfurcht vor den Eltern zu stärken, und durch diese Befestigung des elterlichen Ansehens das zu ersetzen, was ihr selbst an erziehender

---

*) Vgl. S. 1.

**) Ich finde diese Stelle in der Schrift: die Schule der Zukunft, von Dr. Gustav Thaulow, Kiel 1846, S. 14 citirt.

Wirksamkeit abgeht." — In Betreff der Schule aber treten die Familien, repräsentirt durch die Hausväter, zusammen als Gemeinde, und wir müssen sonach zunächst der **Gemeinde** das Recht zuerkennen, über die Frage zu entscheiden, ob ihre Schule eine christliche oder — in dem oben besprochenen Sinn, eine weltliche seyn soll.*)

Allein so lange die Familie, die Gemeinde sich als christliche anerkennt, so lange sie vom gemeinsamen Christenleben nicht eigenmächtig — etwa in lichtfreundlicher Corruption — sich losgerissen hat, so ist auch die Entscheidung über jene Frage nicht der puren Willkür, dem augenblicklichen Ermessen anheimgegeben. Mit der Taufe tritt das Kind in ein lebendiges Verhältniß zur Gemeinschaft der Glaubigen, zur **Kirche**. Diese erkennt sich als

---

*) Schleiermacher sagt, Erz.L. S. 528: „Der Staat kann nur dann rechtmäßiger Weise einen thätigen Antheil an der Erziehung des Volkes nehmen, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseyns derselben zu stiften. Ist das geschehen, so gibt er sie in die Hände des Volkes, d. h. an die Gemeinden, an die Kommunalverfassung zurück, die durch ihre Gemeinschaft mit der Kirche und dem wissenschaftlichen Verein, dessen Glieder durch sie zerstreut sind, auch intellektuell belebt wird." — Es ist daher bemerkenswerth, daß Luther vorzugsweise die Magistrate als die Behörden angesehen hat, denen die Errichtung von Schulen zukomme, und die, wenn die Eltern säumig seien, als Vormünder der Gemeinde-Jugend einen Zwang ausüben sollen. (S. seine Epistel v. J. 1524.) Schon 1523 aber hatte Luther in der Leisniger Kirchenordnung (Richter I. S. 13) das Verhältniß des Geistlichen zu den Gemeindevorstehern in Betreff der Schule sehr klar ausgesprochen. Den Schulmeister für die Knaben sollen „die zehn verordnete Fürsteher im Namen unsrer gemeinen eingepfarrten Versammlung, zu berufen setzen und entsetzen Macht und Befehl haben nach Rath und gut Ansehen unsres erwählten Seelsorgers, damit ein frommer, untadelicher, wohlgelehrter Mann zu christlicher, ehrlicher und ehrbarer Zucht und Unterweisung der Jugend als einem hochnöthigen Amte fürgesetzt werde, welcher Schulmeister in seiner Zucht, Lehre, Leben und Regierung nach Vermögen der Ordnung unsers gemeinen Seelsorgeramts sich richten und unverändert zu halten verpflichtet seyn soll." Eben so soll die Schulfrau für die Mägdlein „durch die zehn Fürsteher" bestellt werden; dieselbe soll ihr Amt versehen „nach Inhalt der Ordnung unsres Seelsorgeramtes;" es sollen aber auch „die zehn Fürsteher ja mit hohem Fleiß auf die Zucht und Regierung dieser deutschen Schulen und jungen Maidlein Aufsehen haben, damit christliche Zucht, Ehre und Tugend unverrucklich erhalten werde."

berufen, die Mutter Aller zu seyn; sie legt, indem sie das Kind tauft, sich selber die Verpflichtung auf, darüber zu wachen und dafür Sorge zu tragen, daß aus der Taufe eine lebendige Frucht, ein neuer, gottgeheiligter Mensch erwachse. Daher hat sie, wie aus Augustin (Ep. 23 ad Bonif.) zu ersehen, für die Erziehung der Findelkinder aus eigenen Mitteln gesorgt, den übrigen aber Pathen gegeben, die sich der Kirche dafür verbürgen, daß das Kind christlich erzogen werde. Und wenn zu der Zeit, da die Kindertaufe erst als feste kirchliche Sitte anerkannt und dogmatisch begründet ward, häufig die eigenen Eltern des Kindes (s. Augustin a. a. O.) zugleich seine Pathen wurden, so war damit klar ausgesprochen, daß sie nicht mehr blos in Folge ihres Naturverhältnisses zu den Kindern für sie zu sorgen verpflichtet seien, sondern daß sie noch insbesondere im Namen der Kirche, somit im Sinn und Geist derselben eine Erziehungspflicht haben und für die Erfüllung dieser Pflicht der Kirche verantwortlich seien. Auf Grund der Taufe also hat auch die Kirche das Recht, mitzustimmen über die obige Frage; werden die Kinder aus dem Elternhause einer Schule übergeben, so erlischt damit jenes Recht durchaus nicht; denn es mag einem Kind eine Bestimmung gegeben werden, welche man will, der Beruf, der ihm durch die Taufe geworden, ein Glied am Leibe Christi, d. h. an der Kirche, zu seyn, wird durch keinen anderweitigen Beruf aufgehoben oder unmöglich gemacht. Würde die Kirche jemals dieses Recht aufgeben, so würde sie sich selbst aufgeben, da sie nicht nur ihre eigene Existenz unsicher machte, sondern auch ihre Pflicht gegen das Haupt der Gemeinde verletzte.

So wäre es blos die Gemeinde und die Kirche, welche sich an der Schule betheiligen. Allein wie schon durch die Kirche der enge Kreis der Gemeinde zu einem allgemeineren erweitert ist: so kann das Gemeindeleben auch nach seinen rein weltlichen Beziehungen nicht isolirt bleiben. Alle Gemeinden zusammen bilden eine Volksgemeinschaft, deren geordnete Form der Staat ist. Wie

er sich zu der einzelnen Gemeinde stellt, in wie weit er alles centralisirt oder aber Municipalfreiheit übrig läßt, das wird zwar, wie die Geschichte lehrt, auch auf das Schulwesen bedeutend influiren; immer aber muß, wenn nicht ein wesentliches Interesse der Schule gefährdet seyn soll, jenes Verhältniß der Art seyn, daß beiden ein gewisses Maß von entscheidendem Einflusse gesichert ist. Theilt aber so der Staat das Schulgebiet mit der Gemeinde: wie theilt er alsdann mit der Kirche? Schnell fertig ist man mit dem Satze: die Kirche besorgt blos den Religionsunterricht, alles Uebrige, weil es nicht religiöser Natur ist, besorgt der Staat. Als ob der Religions-Unterricht in solcher Weise gegeben werden könnte, daß er mit allem Uebrigen nichts zu schaffen hätte! Greift er nicht durch seine sittlichen Momente in's ganze Leben ein? Und ist nicht für ihn die gesammte Bildung in allen ihren Verzweigungen eben so wichtig, wie es für die Christianisirung eines heidnischen Volkes eine Lebensbedingung ist, daß dasselbe zugleich lesen und schreiben lernt und bürgerlich civilisirt wird? Und umgekehrt: der Staat übt nicht blos einen unerläßlichen Akt der Gerechtigkeit aus, wenn er neben seiner Erziehung zum bürgerlichen Leben auch die kirchliche gewähren läßt: sondern er bedarf auch für seine Zwecke der erziehenden Kräfte, in deren Besitz die Kirche ist. Denn der Staat kann überhaupt weder dociren noch erziehen,"*) so wenig er dichten oder Kunstwerke schaffen kann; er kann blos durch die organische Ordnung aller Thätigkeiten in der Nation dafür sorgen, daß die

---

*) Vgl. die Rede von Hundeshagen bei der akademischen Preisvertheilung in Heidelberg, am 22. Nov. 1852. S. 25. „Nur in einem sehr begränzten Umfang wird die Humanitätsidee sich in der Rechtsordnung des Staates verkörpern lassen. Der Staat kann zwangsweise Sklaverei, Leibeigenschaft aufheben; er kann die Ausbildung des Menschen durch die Volksschule in der Art zur Pflicht machen, daß auf die Vernachlässigung derselben die rechtliche Ahndung folgt; aber er wird der Natur der Sache nach nie durch die Rechtsordnung das innere, religiös-sittliche, wissenschaftliche Ueberzeugungsleben zu lenken und zu beherrschen im Stande seyn."

Kräfte, die für irgend einen dieser Zwecke in der Nation sich regen, die ihr eingeboren oder eingepflanzt sind, Raum haben, um zu wirken, daß jede Kraft am rechten Orte verwendet wird und sich zu allen übrigen in's richtige Verhältniß setzt. So waren im Mittelalter und in der Reformationszeit wohl Fürsten und Stadt-Magistrate die Stifter von Schulen: aber sie konnten doch nur den Impuls geben und die äußern Subsistenzmittel herbeischaffen. Wo liegt nun diejenige Kraft, von welcher der Staat selbst wünschen muß, daß sie auf das nachwachsende Geschlecht zu dessen Erziehung einwirke? Der Staat ist eine Unmöglichkeit, wenn die Bürger nicht Treu und Glauben kennen, wenn ihre Eide falsch sind, wenn der Wille des Einzelnen sich nicht freiwillig einer Auktorität beugt. Wer lehrt aber Treu und Glauben halten und Gott fürchten? Wer ist's, der den Erbfeind aller staatlichen Ordnung, den Urheber aller Revolutionen, den Egoismus, im Menschenherzen bändigt und statt desselben die Liebe pflanzt, die nicht nur aller Religion, sondern auch alles wahren Patriotismus, alles rechten Bürgersinnes Kern ist? Das ist die Religion, und zwar vor aller Naturreligion das Christenthum, das aber wiederum nur als Kirche eine feste Gestalt hat und einer Wirkung in's Große und Ganze fähig ist. Darum — wie der Staat zu den Eidesleistungen und in Ehesachen die Hilfe der Kirche in Anspruch nimmt: so ist ihm auch zu seinem ganzen Bestande die erziehende Kraft, deren Träger und Verwalter die Kirche ist, eben so nöthig, wie umgekehrt die Kirche seines Schutzes bedarf, um ihre Wirksamkeit auszuüben. D a r u m überträgt er der Kirche die gesammte Leitung der Schule; sie kann dieselbe in um so umfassenderer Weise übernehmen, je näher noch das gesammte Material der Bildung sich um das Centrum, die Religion, her lagert, je mehr also auch diejenige Bildung, die der Diener der Kirche besitzt, alles das, was die Schule fordert, entweder a priori schon in sich schließt, oder demselben wenigstens so verwandt ist, wie wir dieß von der Pädagogik und Theologie behaupten müssen.

— Ja nicht bloß zur Verwirklichung der Zwecke, die der Staat durch die Volksschule erreicht sehen will, bedarf er der religiösen Kraft des Volkes, d. h. der Kirche: sondern selbst schon um jene Zwecke klar und bestimmt zu erkennen, muß er über sich selbst hinausgehen. Ein Oldenburger Schulblatt (von 1851) sagt in einem Aufsatze über die Schule als Staatsanstalt: „In der Staatsschule wird das Ziel der Erziehung durch die Staatsgewalt festgestellt.“ Wie würde wohl eine Luzerner Staatsgewalt unter Siegwart-Müller'scher Leitung, wie eine magyarische Staatsgewalt unter Kossuth'schem Regiment, wie ein russischer Minister der Volksaufklärung jenes Ziel aller Erziehung feststellen? An allen diesen Punkten wird der Staat wieder anders dasselbe bestimmen; woher diese Verschiedenheit, da doch die Staatszwecke an sich überall die gleichen sind? Es ist überall ein religiöses Prinzip, das der Staat acceptirt; und wo er dessen sich entledigt, da ist nicht etwa die Meinung die, daß er sich gleichmäßig, d. h. indifferent zu aller Religion verhalte, sondern dieser Indifferentismus ist in Wahrheit immer ein positiver Rationalismus oder Deismus oder Materialismus. Also wenn der Staat auch, als die alle Interessen umfassende und alle ordnende Macht, seinerseits bei Entscheidung der Frage: welches Bildungs-Ideal der Volksschule gegeben werden solle, mitzusprechen hat, sofern dieses Ziel mit seinen übrigen Zwecken im Einklange stehen muß: so kann er das Motiv zu seiner Entscheidung doch nirgend anders her nehmen, als aus dem sittlichen Gesammtbewußtseyn, aus dem Gewissen der Nation; dieses aber ist, sofern es überhaupt lebendig ist, immer positiver Art, ist somit kirchlich bestimmt, und er ist somit auch schon hierin, wie unabhängig er äußerlich der Kirche gegenüber sich geberden mag, dennoch, wenn er nicht in todten und tödtenden Abstraktionen sich umtreiben will, an die Kirche gewiesen. Sagt man aber: jenes sittliche Gesammtbewußtseyn ist nicht an die Kirche gebunden, es liegt in der Nation selbst, der Staat hat die Stimme des Volkes allein zu hören: so fragt sich, wo ist denn

diese zu hören? Etwa in Zeitungsblättern? Das sittliche Bewußtseyn eines Volkes kann von da an, wo es christlich geworden ist nicht mehr wechseln, wie die Mode oder die politische Stimmung; es ist durch Gottes Wort bestimmt, wenn auch in der Durchbildung durch dasselbe verschiedene Stufen, Fortschritte und Rückschritte möglich sind. Aber eben darum steht die Kirche über dem Einzelnen, weil sie jenes feste, in Gottes Wort wurzelnde christliche Bewußtseyn objektiv repräsentirt. Schleiermacher sagt, Erz.L. S. 185: „Das Patronat der Kirche über die Schule kann nur aufgehoben werden unter der Voraussetzung und in dem Vertrauen, daß die evangelische Gesinnung in den Familien vollständig entwickelt ist.“ Aber selbst, wenn dieß eingetreten wäre: würden nicht die Familien das Institut, dem sie ihre Kinder anvertrauen, doch wieder durch ihr gemeinsames Organ, d. h. eben durch die Kirche, beaufsichtigen lassen? Und wenn sogar in Folge jener allgemein christlichen Durchbildung alle Aufsicht überflüssig würde: was wäre dann in Wahrheit die Schule anders, als ein lebendiges Organ der Kirche?

Wenn somit die Diener der Kirche unmittelbar zu Aufsehern der Volksschule bestellt sind: so heißt das nicht, die Schule ist ausschließlich kirchliche Anstalt; sie steht vielmehr in gleich nothwendigem Zusammenhange mit der Familie (oder der Gemeinde) und mit dem Staat; aber um der pädagogischen Kräfte willen, die die Kirche, weil sie christliche Kirche ist, lebendig in sich trägt, hat sowohl die Gemeinde als der Staat dieselbe damit betraut, auch in dieser Beiden Namen die Schule zu leiten, wie sie dieß in eigenem Namen thut, so zwar, daß theils Elemente aus der Gemeinde dem geistlichen Schulinspektor zur Seite gestellt sind, theils Staatsbehörden in höherer Instanz diesen Theil des geistlichen Amtes kontroliren, auf welche Weise die Rechte Aller gesichert sind. Dafür, daß der Staat die Schule als unter ihm stehend betrachtet, ist ihm die Kirche nicht minder zum Danke verbunden, als für das Vertrauen, das er ihr durch jene Uebertragung be-

weist. Denn da ihm die physische Macht gegeben ist, auch die Widerspenstigen zur allgemeinen sittlichen Ordnung zu nöthigen: so vermag er auch als Obervormund aller seiner Angehörigen, wie ihn Curtman nennt (Reform der Volksschule S. 49), allein die Kinder zu schützen gegen die Rohheit und Saumseligkeit der Eltern; der vom Staat ausgeübte Schulzwang ist ein Segen für Kirche und Familie; und so sehr sich der Engländer dagegen sträubt, sich hierin etwas vorschreiben zu lassen: es ist wahrlich viel evangelischer, weil es zu christlicher Zucht gehört, Schulzwang auszuüben, als die Jugend entweder verwildern und in Fabriken versumpfen zu lassen, oder aber der Industrie abenteuernder pädagogischer Unternehmer Preis zu geben.*)

Wird die Stellung der Kirche so gefaßt, so kann man nicht mehr um des evangelischen Charakters der Volksschule willen die Forderung stellen, es müsse dieselbe nichts seyn als eine Kinder-

*) Interessant sind die Mittheilungen der Allg. Zeit. 1854, Nr. 275. Beil., wornach auch in England das Bewußtseyn stärker zu wirken begonnen hat, daß für die Beschulung des Volkes von Amtswegen Sorge getragen werden müsse. Weil aber die englische Empfindlichkeit gegen Alles, was wie ein Eingriff in die persönliche Freiheit aussieht, einen Schulzwang nach deutscher Art nicht duldet, und deßhalb jeder Versuch, den der Staat macht, befehlend und organisirend aufzutreten, die ganze Sache zum Voraus ruiniren würde, so sucht der Staat durch Geldbeiträge an Privatschulen und Seminarien, deren Verabreichung er an weislich gestellte Bedingungen knüpft, das Aufkommen des Volksunterrichts zu fördern, wozu freilich ein Theil des anglikanischen Klerus scheel genug sieht, weil Staat und Privaten thun, was von Gottes und Rechts wegen seine Schuldigkeit wäre. — Neuerlich stimmt aber sogar ein deutscher Gelehrter, Thiersch, in der Schrift über christliches Familienleben, in jene Verwerfung des Schulzwanges ein („der Schulzwang ist ein ebenso großer Eingriff in die Freiheit, wie die Conscription, und er lastet als schweres Hemmniß auf der Entwicklung des deutschen Familienlebens," S. 95). Man muß mit ihm darin wohl einverstanden seyn, daß es schändlich ist, wenn sich die Eltern lediglich auf die Schule verlassen; aber die dieß thun, würden, wenn der Schulzwang wegfiele, darum nicht das Mindeste thun, um den Ausfall durch's Familienleben zu decken. Auf dem Papier hat es wohl einigen Sinn zu sagen: „man sollte denken, es sei keine Vernunft in den Eltern, um ihnen ihren und ihrer Kinder Vortheil zum Bewußtseyn zu bringen; es sei keine Kirche da, um sie an ihre Verantwortlichkeit zu erinnern; es sei kein Gott da, dem gewissenlose Eltern Rechenschaft

kirche und jede Schulstunde eine Erbauungsstunde. Was wir S. 97 aus allgemein pädagogischen Gründen gegen alle derartige Unnatur gesagt haben, das findet hier seine spezielle Anwendung auf die Schule und eine weitere Begründung in den mehrfachen Beziehungen derselben, in ihrer Verantwortlichkeit gegen Familie und Staat. Darum ist aber dennoch nicht Heterogenes oder Widerstrebendes zusammengeworfen; denn in allem Unterricht, auch wenn er Dinge wie Lesen und Schreiben, Rechnen und Zeichnen, Geographie und Physik u. s. w. betrifft, ist — wie wir S. 168 gezeigt — ein Element der Zucht, und dieß, das wesentlich Erziehende an allem Unterricht, ist auch das Christliche, das den Zwecken der Kirche bei aller äußern Verschiedenheit doch innerlich Verwandte. Ueberhaupt, was den Menschen menschlicher macht, das macht ihn empfänglicher für's Göttliche; ein heller, aufgeweckter Geist — der etwas Anderes ist, als was man einst aufgeklärt nannte — kommt einer evangelischen Einwirkung von

---

geben müssen; was man der Vernunft, was man der Kirche, was man Gott anheimstellen sollte, das Alles übernimmt die allzu geschäftige Staatsgewalt." Wer aber, statt nach abstrakten Theorien die Dinge zu beurtheilen, die Menschen nimmt, wie sie sind, und nicht von jener innern Abneigung vor aller Berührung des Staates mit geistlichen Dingen besessen ist, die freilich ihre Gründe hat: dem werden derlei Declamationen den klaren Blick in das Wirkliche und Nothwendige nicht trüben. Der Mangel hieran verräth sich a. a. O. S. 100 auch in der Aeußerung: „seit die Schulen Staatsanstalten seien, falle jede Berechtigung derselben zum Religions-Unterrichte weg; es sei überhaupt das Bedürfniß der Schulen geringer und verschwinde (!), da die Elementarkenntnisse bei den Aeltern verbreiteter seien, als früher" (! als ob sie sie darum auch ordentlich lehren könnten!), und die Kräfte der Geistlichkeit ausreichen, den kirchlichen Unterricht früh genug beginnen zu lassen. — Wie einfach und klar trifft dagegen Hegel das Wahre, wenn er (s. bei Thaulow III. S. 236 f.) zeigt, wie solche Dinge wohl anfänglich privatim können betrieben werden, wie aber je länger je mehr sich das Ungenügende und Unzusammenhängende solcher vereinzelten Veranstaltungen herausstelle; namentlich erkennt er die Willkür der Eltern als das Verderblichste für das Gedeihen einer Lehranstalt; wer jemals mit Schulen zu thun gehabt hat, weiß besser, als Thiersch, mit welchen Hemmnissen von dieser Seite man zu kämpfen hat und wie schlechthin nur die Bevormundung der Eltern durch den Staat, die immerhin noch einen weiten Spielraum für die persönliche Freiheit derselben lassen kann, einen geordneten Unterricht für das gesammte Volk möglich macht.

Seiten der Kirche viel erfreulicher entgegen, als die dumpfe Apathie, die sich interesselos von allem Wissen fern hält, darum aber auch in göttlichen Dingen keine Erkenntniß begehrt. Es wird wohl unter den Lehrern eine bedeutende individuelle Mannigfaltigkeit Statt finden, soferne bei dem Einen so zu sagen eine religiöse Virtuosität sichtbar wird, neben der alles Uebrige mehr die Rolle von Nebensachen spielen muß, während bei dem Andern jenes Hauptmoment weniger sichtbar in den Vordergrund tritt, dafür aber als stille Wärme den ganzen Unterricht begleitet; und diesen muß man so wenig in jenen verwandeln wollen, als jenen in diesen. Verloren hat den evangelischen Charakter nur derjenige — sei er Lehrer oder Geistlicher — dem jenes christliche Bildungsideal selbst abhanden gekommen ist, der aber eben darum der Familie und dem Staate so wenig ersprießliche Dienste leistet, als der Kirche. Dieser Verleugnung haben sich seiner Zeit gerade die geistlichen Schulinspektoren zuerst in großer Anzahl schuldig gemacht; Pustkuchen-Glanzow klagt dessen vor allen (in seiner Kritik der Schulen S. 77 f.) die Consistorien und Superintendenten seiner Zeit an; es sei für die mit ihrem Glauben zerfallenen Geistlichen eine vortreffliche Auskunft gewesen, sich nun auf Volksaufklärung zu werfen; „der Klerus" (sagt er S. 73), „welcher nach alter Vorstellung die Kirche zu seiner Frau haben sollte, nahm die Schule zur Concubine." Helfen wir dazu, daß der evangelische Sinn der Treue und aufopfernden Liebe die Diener der Kirche erfülle, so wird auch die Schule, es wird auch der Lehrstand, wenn er nicht grundsätzlich z. B. durch Wühlerei und Agitation verdorben ist, sich für treue Arbeit nicht unempfänglich beweisen und es für einen Segen erkennen, eine evangelische Schule, ein evangelischer Lehrstand zu seyn.

Schließlich geschehe noch eines Bandes Erwähnung, das seit der Stiftung der evangelischen Volksschule das Lehramt an derselben mit der Kirche in engem Zusammenhang erhält. Es ist das Küsteramt, gegen das sich als gegen eine Unwürdigkeit ein

ziemlich verbreiteter Unwille kund gegeben hat. Wir haben hier nicht darauf einzugehen, wie es nach Ausscheidung des dem Küster gebührenden Einkommens mit dem Rest des Schulgehaltes stünde; wir geben auch zu, wenn Curtman (Reform. d. V.Sch. S. 44) sagt: „Schon Orgelspielen ist mit Schulhalten nicht einerlei, noch viel weniger aber Glockenstränge ziehen und Uhren schmieren mit Erziehen und Predigten vorlesen.“ Daß diese Dinge einerlei seien, behauptet auch Niemand; und daß sie, worauf Curtman a. a. O. dringt, der Idee nach getrennt werden müssen, bestreitet man eben so wenig. Aber die Frage ist, ob sie der Idee nach einander widerstreiten, ob sie unverträglich sind? Das Einzige, worin etwas der persönlichen Würde Unangemessenes erkannt werden muß, ist das eigene Handanlegen des Lehrers beim Läuten; allein die Gemeinden haben, so weit unsere Erfahrung reicht, nirgends etwas dagegen, wenn der Lehrer das unter seiner Aufsicht und Verantwortlichkeit besorgen läßt, wie ja die Küster an größeren Stadtkirchen auch nicht selbst diese schwere Handarbeit verrichten. Die Besorgung einer Uhr (was ohnehin mit Recht gar nicht als Kirchen-, sondern als Commundienst angesehen wird) ist schon etwas, was z. B. einen Mathematiker oder Mechaniker, dergleichen es unter den Lehrern manche gibt, wirklich interessiren kann. In seiner Würde verletzt wird sich der Lehrer hiedurch überdieß darum weniger fühlen, weil dieß ein Geschäft ist, das nicht vor den Augen des Publikums vorgeht. Das Uebrige aber, das Aufschließen der Kirche, das Hülfeleisten bei der Anlegung der kirchlichen Gewänder u. drgl. wird wohl nur dann für den feiner fühlenden Mann etwas Peinliches seyn, wenn der Pfarrer inhuman genug ist, um zu vergessen, daß sein Küster der Lehrer der Gemeindejugend ist, statt daß er demselben auch als Küster diejenige Achtung und Schonung angedeihen läßt, die er ihm als Lehrer schuldig ist. Endlich aber die höheren Funktionen, mit denen der Küster nichts zu schaffen hat, wohl aber der Lehrer, das Orgelspiel, die Leitung des Gesanges, das Halten der Grabreden —

sie sollten fürwahr Keinem als onus, sondern lediglich als honor gelten; denn man nimmt dazu den Schullehrer, als den, der der Kunst mächtig ist, der als gebildeter, durch die Schule im Reden geübter, in der Schrift einheimischer Mann auch allein in der Gemeinde jenen gottesdienstlichen Aufgaben gewachsen ist.*) Man erinnere sich nur, wie — freilich auch um den schlechten Gehalten etwas nachzuhelfen, aber auch zugleich darum, weil der Landschullehrer den Sommer über außerordentlich viel schulfreie Zeit hat — von jeher eine Neigung bei Gemeinden und Lehrern vorhanden war zur Uebertragung und Uebernahme von Nebenämtchen. Die Pommer'sche Kirchenordnung von 1535 (s. Richter I. S. 252) muß verbieten, daß der Schulmeister zugleich Stadtschreiber sei (weil die Knaben dadurch „trefflich versumet werden"); die württembergische Cynosura eccl. v. J. 1687 verlangt: „Schulmeister, so zumal Gericht-schreiber, sollen die Schule nicht versäumen;" erklärt auch für zweckwidrig, daß der Schulmeister zugleich Schultheiß sei; sagt aber vollends: „Schulmeister, so Spielleut daneben seyn wollen, mögen entweder den Dienst oder ihr Aufspielen quittiren; wo ihnen auch der Dorfschützen oder andere dergleichen den Schulen hinderliche Dienstlein angehenket wären, soll es abgeschafft werden." Auch in unsern Tagen ist es nicht selten, daß, in Folge besonderer, widerruflicher Genehmigung der Oberschulbehörde, ein Landschulmeister zugleich als Stiftunsgpfleger, Verwaltungsaktuar u. dgl. amtliche Dienste leistet. Nun ist die Frage, ob jene kirchlichen Nebendienste wirklich unehrenhafter sind? Etwa darum, weil man in diesen weniger

*) Scheibert stellt — päd. Rev. 1853, Aug. S. 100 folgende wichtigen Sätze auf, denen wir vollkommen beistimmen: „der Lehrer habe ein kirchliches Amt, und der Pfarrer sei mit ihm Schullehrer. Es ist nicht etwas Zufälliges, daß der Küster Lehrer der Schuljugend ist, aber wohl ist es ein Uebelstand, wenn der Lehrer nicht ein kirchliches Amt mehr hat. Der Jugend wie den Eltern muß es nicht als ein schöner, achtungswerther Zug an dem Lehrer ihrer Kinder erscheinen, wenn er sonntäglich aus frommem Herzen und christlichem Bedürfnisse zur Kirche geht, sondern es muß das mit dem Lehrer so unzertrennlich verbunden erscheinen, wie das, daß er so viel Stunden in der Schulstube des Unterrichts wartet."

wie ein Herr sich geriren kann, der auf dem Rathhaus etwas zu sagen hat? Freilich, das Regieren, das Mitregieren, wär's auch nur in der Rathsstube eines Dorfes, dünkt Manchem das Süßeste auf Erden zu seyn. Wenn du es wüßtest!! — Ueberall wo der Schulmeister ein tüchtiger Organist ist, wird er von der Gemeinde darob hoch in Ehren gehalten, man ehrt den Künstler in ihm; ist er ein guter Parentator, so erwirbt ihm dieß nicht blos im Allgemeinen ein neues Recht auf die Achtung der Gemeinde, die auch unter obiger Voraussetzung nie ausbleibt (es sind Fälle bekannt, daß des Schulmeisters einfach-herzliche, biblische Worte mehr erbaut haben und begieriger gehört wurden, als des Pfarrers hochstylisirte Reden), sondern es bringt ihn dieß in ein so schönes, herzlich-nahes Verhältniß zu den Familien, denen er auf schweren Gängen ein tröstlich Wort sagen darf, es werden ihm von daher viele Gemüther so dankbar, daß er, der Lehrer der Kinder, hier zugleich unmittelbar der Eltern Liebe und Verehrung zu gewinnen eine Gelegenheit hat, wie sie in anderer Weise durch nichts ersetzt werden kann.*) Es bleiben also nur jene Dienste als anstößig zurück, die ihn zum Bedienten des Pfarrers zu erniedrigen scheinen, falls er selbst oder der Pfarrer dieß Verhältniß so auffaßt. Aber man wird wohl sagen dürfen: ist der Lehrer ein wahrhaft gebildeter Mann, so müßte der Pfarrer ein desto ungebildeterer Mensch seyn, wenn er jene Dienste irgendwie in einer ein zartes Ehrgefühl verletzenden Weise verlangen oder auch nur annehmen würde. Die Zeit wird darin denn doch vieles, was äußerlich unverändert geblieben ist, innerlich geändert haben, so daß der pfäffische Hochmuth, mit dem sich einst mancher Geistliche seinem Schul-

---

*) Vgl. Scheibert a. a. O. S. 100. Kellner päd. Mitth. I. 46. Klemm, Pastoralregeln für Schulmeister, Kaiserslautern 1854. Dreising, das Amt des Küsters in der evang. Kirche Berlin 1854. (Letztere Schrift würde noch mehr Werth haben, wenn der Verf. die concreten Verhältnisse, wie sie einmal sind, schärfer in's Auge gefaßt hätte. Auch ist es eine falsche Voraussetzung, daß den deutschen Schullehrern erst das Küsteramt beigegeben worden sei; historisch verhält es sich vielmehr umgekehrt.)

meister gegenüber in die Brust geworfen hat, nachgerade vor aller Welt zur Lächerlichkeit, ja verächtlich wird. Sollte sich ein Geistlicher darin vergessen, so ist die vorgesetzte Behörde dazu da, auch solche persönlichen Dinge durch ihre Auktorität, ihre Nachfrage und Ermahnung in's rechte Geleise zu bringen. Von seiner Schuldigkeit kann, so lange das Verhältniß besteht, Keiner dispensirt werden; aber je weniger ein gebildeter Mann sich selbst davon dispensirt, um so seltener wird es mehr vorkommen, daß ihm seine Schuldigkeit auf rauhe Weise vor Augen gehalten wird. — Es ist aber zuverläßig in dem Unmuth über alle diese Dinge nicht blos ein gekränktes, gerechtes Ehrgefühl wirksam; sondern zugleich auch bei Vielen der Widerwille gegen jeden Dienst, der der Kirche soll geleistet werden. Daß man am Sonntag offiziell zur Kirche gehen soll, daß für die Kirche solche Mühen übernommen werden sollen, das ist's, was, aufgestachelt durch kirchenfeindliche Schreier und Schreiber, Mancher für eine unermeßliche Schmach hält. — Die frommen Lehrer in den vergangenen Tagen haben das anders angesehen, wie sie selbst in ihrer Kleidung etwas vom kirchlichen Typus an sich hatten — sie trugen sich am liebsten schwarz: — so sahen sie auch jene Dienste als etwas gerade ihnen vorzugsweise Ziemliches an, da sie damit nur in äußerlichen Dingen dasselbe waren, als was sie in ihrer Schule sich erkannten: Diener der evangelischen Kirche. Und so wenig sie Weltmänner waren,*) so viel haben sie doch in ihrem Kreise auch für die Welt geleistet.

*) Vgl. das vortreffliche Wort über die Popularität des Lehrers in den Aphorismen von Kellner, 3. Aufl. S. 19.

II. Die Tüchtigkeit zum Amte.

Die Erziehungslehre von Gustav Baur (2. Aufl. S. 345) schließt mit dem Satze: „Die tüchtige Persönlichkeit des Lehrers ist und bleibt die zuverläßigste Garantie für das Gelingen pädagogischer Bemühungen.“*) Dieß ist ein Satz, durch dessen klare Erkenntniß sich die neuere Pädagogik in einem wesentlichen Punkte von dem Formalismus der pestalozzischen Schule losgerungen und einer lebensvolleren, ja menschenwürdigeren Ansicht zugewendet hat.**) So viel dort in Wahrheit auf Persönlichkeiten beruhte, so gewiß Pestalozzi eben nur als er selbst das bewirken konnte, was er bewirkt hat, so sehr vom Zusammentreten kräftiger Persönlichkeiten sowohl der Glanz der Unternehmungen abhing als auch deren Verfall bedingt war: in's System wollte man diesen Faktor nicht mit aufnehmen, weil er dem Absolutismus der Methode hinderlich im Wege stand. So hat sich die pestalozzische Periode auch hierin in grellen Widerspruch gegen die ältere Zeit gesetzt; dort überließ man der Persönlichkeit des Lehrers alles, mit Ausnahme der allgemeinsten Materialien und einiger amtlichen Instruktionen, die aber dem persönlichen Walten noch einen weiten Spielraum ließen; daher denn auch in der That die berühmteren Schulmänner Originale waren, an denen man selbst Barockes als

---

*) Vgl. auch hiezu Kellner a. a. O. S. 18. 52.

**) Christmann sagt (Metakritik S. 56 f.): „Weil man so oft und bestimmt erklärt hat, bei dem neuen Unterrichte komme es nicht auf die so oft beschränkte Individualität der Lehrer an, so kann ich nicht umhin, hier den Mangel an Consequenz aufzudecken, indem nämlich zugleich auch die bessere Individualität eines besseren Lehrers aufgehoben würde. Wie? (muß ich Pestalozzi fragen) du, der du auf eine freie und selbstständige Entfaltung der Menschennatur dringst, erhebst den Menschen zur freien Thätigkeit, aber den Lehrer lähmest du? Damit der Mensch im Leben keine Maschine sei, machst du den Lehrer zu der deinigen? Du willst die Menschen zu Originalen erheben, und machst die Lehrer zu Copien?“

zur Originalität gehörig mit Achtung hinnahm. Das ist, wie man auch in andern Gebieten das Verschwinden aller Originale beklagt, zumeist in den Schulen anders geworden; theilweise freilich zu deren entschiedenem Vortheil, da die Originalität gelegentlich auch wohl zum Kinderspott werden konnte: aber in so fern muß doch ein Kern davon gerettet und erhalten werden, als ein Lehrer, der blos der Abdruck seines Lehrbuchs oder ein Exemplar der im Seminar gehörten Methodenlehre ist, sicherlich ein schlechter Lehrer ist, mag das Lehrbuch und der Seminar-Unterricht noch so trefflich seyn. Es fragt sich somit vor Allem: was zu jener persönlichen Tüchtigkeit des Lehrers gehört? worauf sich über die Art, diese Erfordernisse sich zu erwerben, das Geeignete weiter ergeben wird.

„Nicht, daß wir tüchtig sind von uns selber, etwas zu denken, als von uns selber, sondern daß wir tüchtig sind, ist von Gott, welcher uns tüchtig gemacht hat, das Amt zu führen des neuen Testaments, nicht des Buchstabens, sondern des Geistes.“ (2 Kor. 3, 5. 6.) Wie dieß Bekenntniß seine vollkommene Wahrheit hat auch in Bezug auf das Schulamt, so nicht minder das strafende Wort Jerem. 23, 21. 32.: „Ich sandte die Propheten nicht, dennoch liefen sie; ich redete nicht zu ihnen, dennoch weissagten sie. Siehe, ich will an die, so falsche Träume weissagen, spricht der Herr, und predigen dieselben, und verführen mein Volk mit Lügen und losen Theidingen, so ich sie doch nicht gesandt und ihnen nichts befohlen habe, und sie auch diesem Volk nichts nütze sind.“ Es wird demnach zur Tüchtigknit für das Amt schlechthin nothwendig seyn, daß, der es führen will, einen inneren göttlichen Beruf dazu habe. Es ist nichts Traurigeres als das Leben eines Lehrers, dessen Natur seinem Amte fremd ist; ein armer Handwerker, der — sei's mit Recht oder mit Unrecht — das Gefühl in sich trägt, daß etwas ganz anderes aus ihm hätte werden können, wenn er die Mittel gehabt hätte, ist wegen des Tragischen, was in solchem Schicksal liegt, eine viel würdigere Erscheinung, als ein

Schulmann, der das Naturell eines Waldschützen oder eines Komödianten hat, und darum jede Stunde für eine glückliche hält, die ihn von dem sauren Dienste der Schule losmacht.*) Nun haben wir zwar (S. 1) anerkannt, daß der Beruf zur Erziehung

---

*) Ein bemerkenswerthes Beispiel dieser Art ist der unglückliche Dichter Schubart gewesen, in dessen Leben wir das Edlere keineswegs verkennen, dem es aber, weil er sich durch's Amt nicht selber ziehen und demüthigen ließ, als ein total verfehlter Lebenszweck erschien, daß er eine Weile mußte Lehrer in Geislingen seyn. Er hatte, wie aus seinen Briefen (herausg. von Strauß 1849), z. B. I. S. 127. 138. 173. 210, hervorgeht, für die eben auftretenden philanthropistischen Erziehungsideen ein lebhaftes Interesse, wie überhaupt für alles, was das geistige Leben seiner Zeit und des deutschen Volkes in Bewegung setzte. Aber wie er persönlich sich zu seinem Lehrberuf stellte, davon stehe hier nur folgendes Selbstzeugniß. Er schreibt I. S. 148. an seinen Schwager Böckh, einen verdienten Schulmann, Rektor in Eßlingen: „Eilf Stunden des Tages bringen Sie also im Schulstaube zu? Ich würde Sie bedauern, wenn nicht der Segen zu groß wäre, den sie sich damit auf die Zukunft sammeln. O gewiß ist es besser, dem Vaterlande und der Welt geschickte und brauchbare Mitglieder zu ziehen, als der Verfasser einer Encyklopädie in vier Quartanten zu seyn. Auch ich würde diesem flüchtigen Autorruhm entsagen und wie Prometheus Menschen bilden, wenn über hundert Knaben und die eckelhafte Mühe, die mit der Bildung so vieler Menschenköpfe verknüpft ist, meinem Verlangen entsprächen. Aber lassen sie mich einmal eine plutarchische Vergleichung zwischen Ihnen und mir anstellen. Sie haben 28 Schüler, und ich habe über 100 Troßbuben. Sie können, wie Minerva, mit ihren Telemach's durch die Rosengefilde der schönen Literatur wandeln, und ich steige mit nacktem Fuß auf dem steinigten Boden des A B C, des a—b—ab und anderer niederer Geschäfte einher. Sie haben einen Senior, der menschlich denkt, zum Scholarchen, und ich muß mich unter das Joch zweier Baalspfaffen schmiegen, die der Neid in allen ihren Handlungen beseelt. Sie lassen sich von den Eltern Ihrer Kinder keine Grenzen vorschreiben, und ich bin der Sklave eines jeden Bürgers, der mir einen grindigen Buben anvertraut; ja ich versichere Sie mit stiller Wehmuth meines Herzens, daß ich von verschiedenen Vätern bereits mit Schlägen bedroht worden bin. O lieber Schwager, meine Hand zittert, indem ich dieses schreibe. Sie — glücklich durch Auskommen, Rang und Freundschaft; ich — unglücklich durch Mangel, Niedrigkeit und Feinde.“ Und S. 143: „Gegenwärtig sitze ich größtentheils, wenn ich aus dem Schulkäficht fliege, in einem Gartenhaus, ziehe recht geizig die Frühlingsüfte in mich, lese mich fast blind, mache zuweilen Verse, schweife mit meinen Gedanken in fremden Sphären herum . . . . . ., brumme in mich hinein, wie Pythia auf dem Dreifuß, schlage mit dem Klavier die Sorgen in die Luft, und wünsche mir bald in meinen zwanzigen zu sterben, bald lange wie Methusalah zu leben.“

des nachwachsenden Geschlechtes ein allgemein menschlicher ist, sofern die sittliche Bedeutung der Ehe auch in dieser Hinsicht weit über die bloße Erzeugung hinausgeht; und es ist nicht ohne Wichtigkeit, dieß allgemein Menschliche den Pädagogen von Profession immer wieder unter die Augen zu rücken, da sie gar zu gern ihre Kunst als ein Arcanum angesehen wissen wollen, und Dinge, die jeder vernünftige Hausvater zu allen Zeiten gewußt und geübt hat, unter hochtönenden Namen als neuerfundene Weisheit preisen. Aber es ist ebenfalls schon oben (S. 77.) auseinandergesetzt worden, daß das Lehramt im Unterschiede von der häuslichen Erziehung als die Concentration und somit als Potenzirung der erziehenden Kraft und Weisheit betrachtet werden müsse, welche in der gesammten Kirche vorhanden ist und deßhalb, wie das Lehramt erst die Erziehung zu einem organisirten Ganzen erhebt, wie in ihm erst die hiezu erforderliche Fülle von Erfahrung möglich ist, so auch zu demselben ebenso gewiß ein besonderes Charisma, eine spezielle Berufung, deren Grund und Quell im Willen Gottes liegt, wie zu irgend einem andern Beruf erfordert wird. In den meisten Fällen sind es freilich andere Motive, welche Eltern und Sohn bestimmen, daß der Letztere sich dem Lehramt widmet. Am meisten unmittelbarer, innerer Trieb, somit eine innere Nothwendigkeit kann vorausgesetzt werden bei dem höheren, z. B. dem akademischen Lehrberufe, wiewohl auch hier manchmal mehr die Abneigung gegen eine praktische Laufbahn, als eine göttliche Bestimmung wirksam seyn kann. Bei der Entscheidung für ein Gymnasiallehramt sind oft ebenfalls Motive ähnlicher Art, z. B. bei Theologen die Abneigung vor dem Kirchendienste, mitbestimmend. Dagegen ist beim Lehramt an der Volksschule die Gefahr, ohne inneren Beruf sich demselben zu widmen, in so ferne geringer, als die beschränkte ökonomische Lage des Schullehrers neben angestrengter Arbeit auf Viele eher abschreckend als anziehend wirken muß. Meist ist es ein fähiger Knabe, für den man, weil er zu gut für einen niederen Beruf erscheint und doch die Mittel zum Stu-

diren nicht vorhanden sind, im Schulberuf einen willkommenen Ausweg erkennt, wo sein Talent sich ausbilden und nützlich werden kann, ohne daß größere Opfer zu bringen wären. Dem Knaben leuchtet dieß ohnehin wohl ein, denn er denkt sich gern mit der Auctorität des Schullehres bekleidet, übernimmt gern ein Schulpensum wie Abhören oder Diktiren, und geht sofort getrosten Muthes in die Lehre. Mit alle dem ist zwar noch gar keine Garantie gegeben, daß wirklich auch die göttliche Bestimmung dorthin ziele; das muß sich sofort während der Seminarjahre an den Tag legen, und wir halten es für eine ganz besonders wichtige Aufgabe der Seminarlehrer, in ihren Zöglingen das Vorhandenseyn oder Nichtvorhandenseyn dieses inneren Berufes zu erkennen, um die, die Gott nicht sendet, noch bei Zeiten zur Aenderung ihrer Laufbahn zu veranlassen.*) Nicht viele, aber doch Einzelne wird es gewiß immer geben, in welchen sich völlig rein von allen Weltgedanken schon frühe der innere Beruf zum Lehramte kund gibt;**) oft aber wird derselbe auch erst in späterer Zeit, ja bei

*) Wenn ein Artikel der Ev. K. Z. 1855, Nr. 8, S. 86 verlangt, daß vor allem die Behörde sich über die „persönliche Herzensstellung des Präparanden zu Jesu" vergewissere, ehe sie ihn in's Seminar aufnehme, so sollte derselbe Artikel nur gleich auch ein besseres Mittel nennen, sich darüber Gewißheit zu verschaffen, als, was er für genügend hält, pfarramtliche Zeugnisse. In Missionsanstalten fragt man mit allem Rechte zuerst hiernach, und doch, wie oft zeigt sich hernach erst der verborgene Herzensgrund! Und wie Mancher, der vielleicht seinem Pfarrer weit nicht fromm genug erscheint, könnte dennoch in sich einen Kern tragen, aus dem seiner Zeit eine schöne Frucht für's Reich Gottes aufgehen würde, wenn man warten und das noch Verborgene sich erst entwickeln lassen wollte!

**) Als Beispiel dieser Art sei hier an Israel Hartmann, den frommen Waisenhauslehrer in Ludwigsburg († 1806) erinnert. Sein Vater hatte einen Metzger aus ihm machen wollen; er aber dachte: „Wenn ich nur alle die Meinigen und alle Menschen auch so glücklich machen könnte, als ich mich fühlte; Alles wollte ich bekehren. O was wollte ich thun, wenn ich in einer Schule wäre! Ich stellte mir vor, ich wollte eine neue Welt schaffen, wenn ich nur Schullehrer werden dürfte." Er ward es und hat als Lehrer unendlich viel Segen gestiftet. — Es wäre einmal eine verdienstliche Arbeit, wenn ein Mann, der den Zeug dazu hätte, eine Geschichte des Lehramts in biographischen Skizzen schriebe. Da würde manch lehrreiches Exempel göttlicher Berufung zu Tage kommen.

Manchem erst im Amte selber vollkommen sichtbar und unzweifelhaft, daher wir jene Ausscheidung in früheren Jahren mehr nur für den Fall positiver innerer Contrarietät gegen die Grundbedingungen des christlichen Lehramts rathsam finden. (Kennt man doch auch Frauenzimmer, die in ihren jungfräulichen Jahren weit mehr zu einem beschaulichen Leben, zu Lektüre und Kunstübung geneigt waren und dennoch im Ehestande als vortreffliche Mütter sich ausgewiesen haben. Wie bei ihnen die Ehe, so macht bei Manchem das Amt den Menschen zu einer neuen Creatur, regt sittliche Kräfte auf und setzt sie in Gang, die nicht vorhanden schienen.) Was sind nun aber die Qualitäten, durch deren Besitz sich der wirkliche Beruf zum Lehramte bewährt?

Sie müssen, da die Schule keine wesentlich anderen Zwecke verfolgt, als die in ihren Wurzeln aller evangelischen Erziehung vorgesetzt sind, darin bestehen, daß, wer da sich unterwindet, Lehrer zu seyn (Jak. 3, 1.), die entschiedene Befähigung hat, jene beiden Fundamental-Aufgaben zu erfüllen: die Zucht der Liebe und die Zucht der Wahrheit (s. S. 172).

a. Zucht kann vor Allem Niemand üben, der selbst in keiner Zucht steht. Denn der Unterschied des wahrhaft Mündigen von dem Unmündigen besteht ja nicht darin, daß der Erstere keiner Disziplin mehr unterworfen wäre, sondern darin, daß er sich selbst erzieht, während der Andere von Andern erzogen wird. Dem Lehrer aber darf diese Selbstzucht am allerwenigsten fehlen; denn was irgend von Leidenschaft in ihm ist, sei es als Zorn oder als Liebe, das ist vom Uebel; die nöthige Strenge, die einer weichlichen, d. h. undisziplinirten Liebe, nicht möglich ist, bedarf nicht mehr und nicht weniger des Pflichtbewußtseyns, der inneren Nöthigung: „Du sollst,“ wie die oft so matte, früh erschöpfte, ungeduldige oder parteiisch-ungerechte Liebe, die aus dem natürlichen Menschen stammt. Es war darum, von katholischer Anschauungsweise aus betrachtet, vollkommen gerechtfertigt, wenn von jeher Eltern, denen an rechter Erziehung lag, ihre Kinder am liebsten den Mönchen

oder Nonnen anvertrauten; da war ex officio jene Zucht, unter welcher des Lehrmeisters eigener Wille ein gereinigter werden soll, vorauszusetzen. Liegt aber in dem Gesagten schon die Haupt- und Grundforderung an die Lehrer: „Verleugne dich selbst,“ — eine Grundforderung, worin uns nur abermals der innere Zusammenhang zwischen dem Lehrerberuf und dem Christenberuf begegnet: so schließt der erstere noch eine Menge besonderer Selbstverleugnungen in sich, die in dem zweiten, als dem allgemeineren, an sich nicht auch schon mitgesetzt sind. Es wird zwar, namentlich dem Volksschullehrer gegenüber, immer beinahe wie eine Härte, wie ein Hohn klingen, wenn ihm Selbstverleugnung, wenn ihm Resignation gepredigt wird, da die äußere Lage desselben schon hinreichend zu dieser Erkenntniß leitet, und somit nichts übrig bleibt, als aus der Noth eine Tugend zu machen. Allein wie das immerhin für Jeden das Vernünftigste ist, dem Christen aber in allen Ständen als Pflicht gilt, dasjenige nicht zu verlangen, was ihm versagt ist (Jer. 45, 5.: „Du begehrest dir große Dinge, begehre es nicht!“): so liegt im Wesen des Lehrerberufs — ganz wie im Wesen des geistlichen Berufs — an sich selber schon eine Mehrheit von Verleugnungen, die keinem erspart werden können, der nicht ein Miethling ist. Held hat in seinen Schulreden (Nürnberg 1853, S. 155) dieß Thema von den „Verzichtleistungen im Lehrerberuf“ einläßlich besprochen, und wir können uns nur mit ihm einverstanden erklären, wenn er es als eine Resignation bezeichnet, zu der eine „nicht zu verachtende Stärke der Seele gehört, wenn ein Mann, der mit den großen Meisterwerken der klassischen Literatur vertraut ist, und nach dem Genusse solcher Nahrung sich sehnt, der sich die Freude denkt, eine erwachsene lernbegierige Jugend zum Genusse dieser Nahrung anzuleiten, — wenn der seine Schüler Jahr aus Jahr ein dekliniren und konjugiren und Vokabeln lernen lassen muß“ (S. 161). Es ist ferner richtig, daß theils das demüthigende Gefühl, den hohen Zwecken des Berufes nie ganz zu genügen, theils die Erfahrung, wie wenig sich der Lehrer auf einen

gewissen, sichern Erfolg seiner Arbeit verlassen kann, Selbstverleugnungen von der ernstesten Art sind, die eben nur der eitle, oberflächliche Mensch nicht kennt. Aber wie das Christenthum allein es ist, das in diesen Ernst der Resignation hineinführt, so ist es dasselbe, das den Schmerz heilt und heilsam macht, das, während es den Lehrer treibt, im Pflanzen und Begießen das Höchste zu leisten mit Dransetzung aller Kraft des Lebens, ihn zugleich lehrt, schon an der geringsten, unscheinbarsten Frucht seiner Arbeit sich genügen zu lassen und Freude daran zu haben als an einer Gabe Gottes, die ihm die Lehre predigt: „Seid fest, unbeweglich, und nehmet immer zu in dem Werke des Herrn, sintemal ihr wisset, daß eure Arbeit nicht vergeblich ist in dem Herrn" (1 Kor. 15, 58.). Hieraus erwächst denn auch dasjenige, was man am besten als „pädagogischen Geschmack" bezeichnen kann.*) Damit ist aber nicht blos gesagt, daß der Erzieher an seinem Geschäfte selber Geschmack findet, was, ob es wohl zunächst durch individuelle Neigung bedingt ist, doch ohne Selbstüberwindung nichts Bleibendes, Solides werden würde; sondern, wie der Geschmack z. B. in Kunstsachen das kultivirte Urtheil ist, das dem rohen, blos natürlichen, für feinere Unterschiede noch unempfänglichen Gefühlswohlgefallen entgegengesetzt ist, so muß auch der Blick des Erziehers für die Regungen des Lebens in seinen Zöglingen, für das individuell Charakteristische an denselben, für die zartesten Keime zu künftiger edler Frucht ein heller, scharfer, reiner Blick, sein Wohlgefallen daran ein viel bestimmter unterscheidendes und durch viel speziellere Erlebnisse erregbares seyn, als die natürliche aus dem Fleische stammende, mehr oder weniger sich selbst in den Kindern suchende

*) Kalisch sagt in dem Programm der königlichen Realschule in Berlin, s. Mager's Revue, 1842, II. S. 222, von Pestalozzi: „Auf Entwicklung der Methode ausgehend, blieb er gewöhnlich unterwegs bei dem Genuß ihrer Wirkungen stehen; denn er besaß darin den feinsten pädagogischen Geschmack, der an der geordneten Thätigkeit seiner geistig erregten Knabenwelt Genuß, und in ihren Augen, die vom ersten Schimmer der aufleuchtenden Erkenntniß glänzten, seine Augenweide hatte."

oder gar abgöttische Liebe in sich schließt. Auch der pädagogische Geschmack beruht somit auf jener Selbstzucht, die auch die Liebe erst kultivirt, wie sie schon mit Kleinem sich zu begnügen und an demselben sich zu erfreuen lehrt. — Und wenn Curtmann (Schule und Leben S. 155 f.) folgende vier als Kardinal-Tugenden des Lehrers angibt: Wachsamkeit, Ordnungssinn, Consequenz und Gerechtigkeit: so ist wiederum klar, wie sie nur da in Wahrheit vorhanden und lebendig mit einander verbunden seyn können, wo der Natursinn des Menschen durch jene höhere Zucht, welche eine Zucht des heil. Geistes ist, überwunden wird. Denn sonst wird statt der Wachsamkeit entweder ein faules Gehenlassen oder aber ein spionirendes Aufpassen zur Lehrerpraxis werden; es wird, statt daß die Kinder im Lehrer selbst das Prinzip der Ordnung verkörpert sehen, ohne das eine Schuldisziplin gar nicht möglich ist, durch seine eigene Unordentlichkeit (z. B. im Einhalten der Stunden, im Sauberhalten des Schulzimmers, in dem Anzug, worin er unter den Kindern erscheint) auch bei diesen solche Untugend zur Gewohnheit werden. Die Consequenz — was ist sie, in ihrem Gegensatze zur Launenhaftigkeit wie zur Pedanterie, anders, als ein Ueberwinden des augenblicklichen oder des eigensinnigen Beliebens durch das zum Gesetz gewordene Gute? Und die Gerechtigkeit, wie wäre sie möglich, ohne daß der eigene Wille, die Zu- oder Abneigung des Lehrers (das Ansehen der Person) gebunden würde durch den höheren, göttlichen Willen? — Ist aber dieß alles die Bedingung, unter welcher allein die Liebe Zucht üben kann, so ist vollends die Voraussetzung für alles dieß selbst, das Subjekt, das solche Disziplin halten soll, eben die Liebe selber. Ein Mensch ohne Liebe, d. h. ein Egoist, ob auch Talente für's Dociren in ungewöhnlichem Maß ihm zu Gebote stünden, ist schlechthin zum evangelischen Lehrer verdorben. Schon die rechte Beobachtung der Zöglinge, das geräuschlose Aufmerken auf die Lebens- und Geistesregungen eines jeden, das stille Erwägen dessen, was daraus zu schließen, welches individuelle Verfahren darauf zu gründen

ist*) — aber ebenso auch die beständige Bereitschaft, das eigene Urtheil über den Schüler durch die nova, die sich an diesem zeigen, korrigiren zu lassen, statt eine einmal gefaßte Meinung eigensinnig festzuhalten: wie viel Liebe fordert dieß alles! Wie ist es nicht blos die Beobachtungsgabe als Talent, der feinere Blick, was hiezu genügt, sondern eben die Liebe, die, wie sonst, so auch hier das Auge schärfen muß, und die sich gerade hieran, daß sie es schärft, als die ächte erweist, im Gegensatze zu jener falschen Liebe, die blind macht, die sich Lieblinge auserwählt und an diesen nur Gutes sieht! — Aber nicht blos die richtige Er-

*) In dieser, wie in vielen andern Beziehungen ist es ein sehr lehrreiches Bild, das uns die (erst während des Drucks dieser Bogen dem Verf. zu Gesicht gekommene) Biographie des Gymnasial-Direktors Jacob in Lübeck (bearbeitet von Direktor Dr. Classen in Frankfurt a. M., Jena 1855) vor Augen legt. Es wird dort von Jacob S. 52 ff. berichtet: „Die Individualitäten zu durchschauen, die Anlagen des Verstandes und die Richtungen des Gemüths in dem Kinde, das ihm zuerst zugeführt wurde, wie in dem heranreifenden Jünglinge scharf zu erkennen und darnach sein eigenes Verhalten gegen jeden zu bemessen: das war ihm die größte Lust, das war das Ziel seines unabläßigen Strebens. Er erreichte es durch die nie ruhende, obgleich ganz in der Stille wirkende Aufmerksamkeit und Beachtung der ihn umgebenden Jugend, daß er von allen einzelnen Schülern sich eine bestimmte Anschauung und Beurtheilung ihrer Persönlichkeit gebildet hatte. Ueberraschend und belehrend waren oft für seine Kollegen in den gemeinsamen Zeugnißkonferenzen die feinen Bemerkungen, durch welche Jacob seine zustimmenden oder abweichenden Ansichten von den vorgetragenen Urtheilen über Schüler begründete, die, wie man glaubte, seiner Beachtung vielleicht fern geblieben waren. Seiner Auffassung und Beobachtung kam ein Talent zu Statten, welches er mit Vorliebe in sich ausgebildet hatte: ein feiner Sinn für physiognomische Unterscheidung. Es war ihm zur andern Natur geworden, Gesichtsbildung, Mienenspiel, Körperhaltung und -Bewegung, Sprache und Ausdrucksweise, kurz die ganze äußere Erscheinung des Menschen auf's genaueste wahrzunehmen und seine psychologischen Schlüsse daraus zu ziehen. Fast unwillkührlich that er das bei der Aufnahme und Prüfung jedes Schülers, und immer war es eine Freude, aus seinem Munde in der Einleitungskonferenz jedes neuen Semesters den klaren und präcisen Bericht zu vernehmen, in welchem er die neuaufgenommenen Schüler nach der einen Unterhaltung, die er mit ihnen gehabt hatte, charakterisirte. Natürlich ist seine Beurtheilung nicht immer frei von Irrthum gewesen; aber bei weitem überwiegend bewährten sich die frischen Eindrücke, die er zuerst in sich aufgenommen und bei sich selbst zu einem Gesammtbilde zusammengefaßt hatte, in überraschendster Weise."

kenntniß, die der Lehrer vom Schüler haben muß, sondern sein Einfluß auf diesen selbst ist bedingt und vermittelt durch Liebe. Was das göttliche Leben in die Kinder pflanzt und die Organe dafür in ihnen weckt, das ist einzig die Liebe, als der linde Frühlingsodem, der alle Keime in der Tiefe lebendig macht, als die warme Sonne, unter der sich Blüthen entfalten und Früchte zeitigen. Und eben im Lehrer muß die Liebe in ihrer ganzen Allgewalt und göttlichen Herrlichkeit offenbar werden; denn für die Naturliebe, die die Eltern an die Kinder bindet, ist da nicht Raum; es muß die höhere, durch sittliche Verklärung des Inneren allein mögliche Liebe an ihre Stelle treten, um auch fremden Kindern in ihren mannigfachen und oft so wenig anziehenden Zuständen entgegen zu kommen; um unter der Mühe, die nicht wie im Elternhause mit dem Heranwachsen der Kinder geringer wird und sich sichtbarer belohnt, die vielmehr immer wieder von vorn anfängt und so ihrer Form nach eintönig ist, nicht zu erlahmen; um unter so vielen äußeren und inneren Hemmnissen die Geduld mit jedem einzelnen Kinde nicht zu verlieren. Es hat noch nie einen tüchtigen Lehrer gegeben ohne Liebe; hat auch vielleicht ein ehrgeiziger Egoist glänzende Resultate bei Prüfungen aufzuweisen: die wahre Frucht evangelischer Jugendbildung, nämlich evangelischer Sinn und Geist, worin sich weder examiniren noch glänzen läßt, kann ein solcher niemals hervorbringen; nur Lebendiges kann wieder Lebendiges zeugen. Es ist aber gar nicht nöthig, daß der Lehrer diese seine Liebe den Kindern mit Worten erst bezeugt; je mehr er wirklich Liebe in sich trägt, um so weniger redet er davon, um so weniger kommt sie ihm sogar zum Bewußtseyn. Ein Lehrer, der seine Schüler erst versichert, wie lieb er sie habe, provocirt eben damit die Reflexion, ob es auch wahr sei, und jede Züchtigung erscheint ihnen dann als thatsächliche Widerlegung seiner schönen Worte.

b. Die Zucht der Wahrheit aber ist erstens nur demjenigen möglich, der die Wahrheit selbst inne hat. Wahrheit wird ange-

eignet durch's Wissen, und darum darf dem Lehrer ein, der speziellen Bestimmung seiner Schule entsprechendes Maß von Kenntnissen nicht abgehen.*) Aber Kenntnisse sind noch nicht die Wahrheit selbst, die nur da ist, wo im Innersten der Wahrheitssinn sie aufnimmt und sich aneignet, darum aber auch sie prüft und sichtet. Zweitens aber kann diese Wahrheit, die der Lehrer inne hat, deren Träger er ist, nicht zur Zucht werden für den Zögling, wenn der Lehrer seinen Besitz nicht mitzutheilen, nicht so mitzutheilen

*) Kellner bemerkt (pädag. Mittheil. I. 217) aus Anlaß einer Jugend-Erinnerung von Jean Paul: „Wie sehr hat der Dichter Tegnér Recht, wenn er sagt: daß kein Verhältniß zwischen Lehrer und Schüler für die unterrichtliche Einwirkung unglücklicher seyn könne, als wenn sich ein Zweifel an den Kenntnissen des Lehrers eingeschlichen hat. Der Lehrer muß für das Kind der unfehlbare, der unergründliche, für den Jüngling der überlegene, in seinem Fach ausgezeichnete Mann seyn. Ist das Vertrauen in dieser Hinsicht verloren oder auch nur wankend gemacht, so öffnet sich alsbald ein Spielraum für den Leichtsinn der Jugend, dessen Ausschweifungen keiner berechnen kann rc." — Bei dieser Gelegenheit müssen wir abermals bedauern, dem sonst so viel Beherzigenswerthes enthaltenden Aufsatz „über einige besondere Ursachen, welche die Erweckung eines christlichen Lebens in Seminaristen und Lehrern erschweren und verhindern," in der Ev. K.Ztg. 1855, Nr. 7 ff., nicht zustimmen zu können. Es ist zum mindesten sehr schief und mißverständlich, wenn S. 85 für den Landschullehrer „eine gewisse Unwissenheit und selbst Beschränktheit" für eine viel bessere Qualifikation angesehen wird, als wenn er „ein wirklich gebildeter und geistreicher Mann" oder „besonders gelehrt" wäre. Daß wir keine Gelehrsamkeit fordern, ist aus den obigen und folgenden Erörterungen abzunehmen; aber zwischen dieser Höhe der Bildung und zwischen „Unwissenheit und Beschränktheit" liegt noch ein weites Feld. Der Verf. jenes Artikels hat es, wofern er überhaupt Pfarrer ist, sicherlich noch nie mit einem wirklich beschränkten und unwissenden Schulmeister zu thun gehabt, sonst würde er sattsam erfahren haben, daß selbst christliche Gesinnung bei einem Lehrer diese Mängel nicht ersetzt, so wenig als umgekehrt diese durch reiches Wissen ersetzt werden kann. Jener Verf. meint, zu den „überaus langweiligen, ermüdenden und stets wiederkehrenden elementaren Uebungen komme dem Lehrer jene Beschränktheit sogar zu Statten;" hat er noch nie wahrgenommen, wie diese elementaren Uebungen eben durch einen tüchtigen Lehrer aufhören, langweilig zu seyn? Zu diesen Exercitien macht den Lehrer nicht Geist und Wissen unbrauchbar, sondern gerade die Oberflächlichkeit des Wissens und der Mangel an pädagogischem Sinn und Geschmack. Man ist derzeit stark im Zuge, weil die eitle Seminargelehrsamkeit sich nach Gebühr außer Kredit gesetzt hat, nun auf einmal in's andere Extrem überzugehen, und aus den Schullehrern frères ignorantins machen zu wollen.

vermag, daß sie das Kind aufnehmen kann, aber wieder nicht blos als einen todten Stoff, als Masse und Menge, sondern als belebende Kraft. Jenes Mittheilen fordert die Eigenschaft der Mittheilsamkeit, die wieder nur dann mit dem Ernste der Zucht eins seyn und dieser dienen kann, wenn sie eben so weit von Trockenheit und Einsilbigkeit, als von jener Redseligkeit entfernt ist, mit welcher mancher Schullehrer seine Kinder unter Wasser setzt, und sich nach solchem Landregen jedesmal höchlich verwundert, daß darunter nichts gewachsen ist. Das Mittheilen aber hat zum nothwendigen Correlat die innere Klarheit des Denkens und Raschheit des Auffassens. S. Bormann, Schulkunde S. 53, wo mit gutem Grunde das schnelle Auffassen namentlich nach der Seite gefordert wird, daß der Lehrer die Gedanken, Empfindungen, Einfälle der Kinder schnell nach ihrem Werthe muß zu würdigen, zurechtzulegen und zu verwenden wissen. „Dem schwerfällig Denkenden, dem langsam Empfindenden wird das unmöglich seyn, er wird sich der Fülle geistiger Erregungen gegenüber, die sich in einer Kinderschaar vorfindet, verlegen fühlen.“ — Das zusammen ist's, was die Schrift meint, wenn sie 1 Tim. 3, 2. 2 Tim. 2, 24. zum Lehramt einen ἄνδρα διδακτικὸν verlangt: eine Eigenschaft, die, wie sie dort zunächst vom ἐπίσκοπος gefordert wird, dem evangelischen Schulamt darum eben nicht minder zukommen muß, weil es ein evangelisches Amt ist.

Ehe wir auf die Erlangung jener Qualitäten näher eingehen, dürfen wir eine Zwischenfrage nicht unbeachtet lassen: in wie weit nämlich auch äußere Bedingungen das Vorhandenseyn derselben ermöglichen oder erschweren?

Hieher wäre erstens zu rechnen, ob jene Erfordernisse wohl mehr der männlichen oder der weiblichen Natur zu eigen sind? (Vgl. den Abschnitt über das Geschlecht des Erziehers in Baur's Erziehungslehre, 2. Aufl., S. 99 ff.) Würde es sich hier noch um die häusliche Erziehung handeln, so wäre die Antwort einfach; daß nämlich, wie Gott Mann und Weib zusammenfügt, um aus ihnen

die Familie zu bilden, so auch nur aus dem ergänzenden Zusammenwirken beider die rechte Kinderzucht resultiren kann; die Erziehung ist in Wahrheit eine zweite Zeugung. Und wenn uns zum Beweise, daß große Männer vorzugsweise der mütterlichen Einwirkung das verdanken, was sie geworden, eine Reihe Namen genannt wird, wie der einer Monika, einer Anthusa, einer Aleth u. s. w.: so ist zwar vollkommen richtig, daß ohne die Weihe, die die zarte weibliche Hand, die tiefe mütterliche Liebe einem Geiste, wie dem des heil. Augustin, des heil. Chrysostomus, des heil. Bernhard gegeben, aus diesen Söhnen nicht diese Männer geworden wären. Aber es hat sich doch auch bei ihnen, sobald sie den Kinderjahren entwachsen waren, die männliche Hand der Lehrer wirksam zeigen müssen; und wenn diese männliche Einwirkung auch verschiedener Art war, so war in ihr doch das nothwendige Complement gegeben, das für den Mann in der Erweiterung seines Gesichtskreises zur Objektivität, zu der sich ein weibliches Auge so schwer erhebt, gegeben seyn muß. Eben darum gehört in die Schule ein Mann. Blos für diejenigen Anstalten, die noch gar nicht Schulen, sondern Warte-Anstalten sind, heiße man sie nun Kleinkinderschulen oder Kindergärten oder Spielschulen oder wie sonst, sind Lehrerinnen geeigneter, — eben weil sie da nicht Lehrerinnen, sondern Wärterinnen seyn sollen, und hiezu der Mann nicht geschaffen ist. Wo es sich aber um's Lernen handelt, da ist das straffere, konsequentere Auftreten des Mannes, da ist sein objektiveres Verhalten zum Lehrgegenstande schlechthin nothwendig. Es ist noch ganz in der Ordnung, wenn in einem Hause, wo die Mütter sich aus einem triftigen Grunde nicht selbst der Erziehung ihrer Töchter annehmen kann, eine Erzieherin eingestellt wird, die sofort zur Familie gehört; aber sobald das Weib in öffentlicher Schule als Lehrerin auftritt, tritt sie hiemit in's öffentliche Leben heraus, was sie in aktiver Weise nicht soll, was sie nicht kann, ohne ihren weiblichen Charakter irgendwie zu alteriren.*) Die

*) Wie wird schon in größeren Kleinkinder-Anstalten die Stimme der

Versehung der Mädchenschulen durch Schulfrauen oder Schuljungfern hat nur einer Zeit genügen können, in welcher an Lehrern Mangel war und von der Schule nicht weiter gefordert wurde, als was jede Mutter, die lesen und schreiben kann, ihr Kind selbst zu lehren vermag. Vom Manne muß auch die weibliche Natur schon in der Kindheit ihre Bildung empfangen.*)

Eine andere Frage, welches Alter den Lehrer am besten befähige zu jener Amtsthätigkeit, ist von Herbart aus psychologischen Gründen (Allg. Päd. S. 68) dahin beantwortet worden, daß das Erziehen eine Sache junger Männer sei; Baur jedoch hat (a. a. O. S. 104) mit Recht für die Schulen als das vollkommenste Verhältniß dieß bezeichnet, wenn die jüngern Männer unter der Leitung eines älteren Mannes arbeiten. Wie aber selbst hiebei wieder unendlich viel auf die Personen ankommt, so halte ich dafür, daß sich für die Schule weniger als für die häusliche Erziehung ein normales Alter festsetzen läßt. In der Familie bleibt es sicher, daß Personen, die in Folge ihres Alters noch nicht oder nicht mehr zur physischen Fortpflanzung kräftig sind, auch der Erziehungs-Aufgabe sich noch nicht oder nicht mehr gewachsen zeigen werden. Für den öffentlichen Unterricht aber ist dieß, wenigstens in Bezug auf das höhere Alter, ein Anderes. Ein noch rüstiger Greis, dergleichen die Schulgeschichte doch Manchen zu nennen weiß, ist gewiß — ob er auch nicht in jede allerneueste Schulmode sich mehr

Lehrerinnen so schrill, so unweiblich! Wie ungeeignet nimmt sich eine Katechisation im Munde derselben aus, sobald sie über das einfachste Erzählenlassen hinausgeht!

*) Gegen diese Anwendung des taceat mulier auf's Schulhalten hat die neuere Zeit vielfach Einsprache gethan; man hat sogar aus pädagogischen Gründen die Besetzung der Elementarlehrstellen mit Frauenzimmern empfohlen. Ich kann, so lange nicht entscheidende Erfahrungsbeweise vorliegen — und das Experimentiren an Volksschulen wäre auch in dieser Absicht eine gefährliche Sache —, mich von der oben ausgesprochenen Ueberzeugung, die sich auf Beobachtung gründet, nicht abbringen lassen. Es gibt wohl immer Frauenzimmer, die einen männlichen Charakter haben, und darum für jenen Zweck befähigter sind; aber je mehr sie dieses Prädikat besitzen, um so mehr entfernen sie sich von der Linie, die die Natur dem Weibe vorgezeichnet hat.

finden kann — eine ehrwürdige Erscheinung, die durch Lebenserfahrung und Lebensreife das oft reichlich ersetzt, was an jugendlicher Beweglichkeit etwa abgeht, wiewohl nicht selten auch zu Tage kommt, daß der stete Umgang mit Kindern, mit jungen Leuten überhaupt, auch den Mann noch in höherem Alter frisch und jugendlich erhält, falls überhaupt ein Herz für die Jugend ihm inwohnt.

Drittens. Wenn Salzmann als eine Grundregel für den Erzieher das Gebot voranstellt: sei gesund! so wird ohne Zweifel Jeder willig seyn, dasselbe zu erfüllen, so weit dieß von ihm abhängt, und Gott danken, wenn statt des Gebots vielmehr die Gabe der Gesundheit ihm zu Theil geworden ist. Was Baur a. a. O. S. 105 über die Unzuträglichkeiten sagt, die aus der Kränklichkeit des Lehrers entspringen („der kranke Lehrer hat immer an sich selbst zu denken; jeder Unbesonnenheit der Zöglinge wird er die Absicht, ihn zu kränken, unterlegen" ꝛc.); was Curtman (Schule und Leben S. 156) theils gegen das Uebel der Kurzsichtigkeit, das ja auch eine Art körperlichen Leidens ist, theils im Allgemeinen gegen die aus der Kränklichkeit entspringende Reizbarkeit geltend macht („die Kränklichkeit hindert den Lehrer ebenso sehr gerecht, als konsequent zu seyn"): das Alles ist unbestritten, und in einer Schule, deren Lehrer immer leidend ist, erregt nicht blos dieser gerechtes Mitleiden, sondern auch die Schule. Aber so ganz nur als einen Gegenstand der Duldung einen körperlich leidenden Lehrer anzusehen, das scheint mir nicht recht zu seyn. Ich habe Lehrer kennen gelernt, deren Leiden — mit Ausnahme der unvermeidlichen Unterbrechungen des Schulhaltens — so wenig nachtheiligen Einfluß auf ihre pädagogische Arbeit hatte, daß sie vielmehr, weil sie selbst in der Kreuzschule geübt waren, mit desto mehr Milde, mit desto treuerer Auskaufung der Zeit, mit desto klarerem Blick auf das Nothwendige, mit desto gediegenerer Kraft des Christenthums unter ihren Kindern walteten. Fährt in solchem Fall ein Schulinspektor mit rücksichtslosem Amtseifer darein,

weil vielleicht Einzelnes, was er für besonders wichtig hält, von einem Mann in solcher Lage nicht nach Wunsch geleistet werden kann, so kann damit ein schweres Unrecht geschehen; ist's aber einmal so, daß auch jene edle Frucht des Leidens nicht mehr zum Vorschein kommt, dann ist es Pflicht der Behörde gegen Beide, den Lehrer und die Schule, daß sie ihn mit Ehren in Ruhestand versetzt.

Viertens. Welch nachtheiligen Einfluß die Armuth des Lehrers auf seine Amtsführung haben kann, das mag demjenigen, der kein Beispiel davon in seiner Nähe auffindet, Jeremias Gotthelfs Peter Käser lehren. Von der Versuchung ganz abgesehen, die in der Armuth liegt, entweder in unwürdige Abhängigkeit von vermöglichen Eltern zu gerathen, oder aber den Zorn des Proletariats über die Reichen zu theilen; abgesehen von der Geringschätzung, die der reiche Bauer auch gegen das Amt hegt, dessen Inhaber ihm als ein Hungerleider zuwider ist: — abgesehen von diesen Uebelständen, die durch wahren Christensinn im Lehrer beseitigt werden (wie gleichfalls Jeremias Gotthelf in der schönen Zeichnung des Charakters seiner Schulmeisterin auf's Anziehendste dargethan hat): immerhin bleibt doch übrig, daß ein Mann, den die bittere Nahrungssorge quält, der vielleicht selbst sich nicht satt essen darf, wahrlich eine übermenschliche Geisteskraft haben müßte, wenn er die nöthige Frische, den heitern Muth, die geistige Klarheit und Freiheit sollte bewahren können, deren er bedarf. Hierin haben die Regierungen und Ständekammern, da sie so langsam zu einer Verbesserung der ökonomischen Lage der Schullehrer sich herbeiließen, eine schwere Schuld auf sich geladen. Wohl hat man hingewiesen auf Subjekte, die nicht einmal das Wenige, was sie haben, verdienen noch zu Rathe halten, die unter den Zechbrüdern ihres Wohnorts oder der Umgegend einen bedeutenden Rang einnehmen; und daneben auch Männer, die bei geringem Einkommen dennoch sich etwas durch ihren Fleiß zu ersparen verstehen. Allein dieselbe Bureaukratie, die jede pekuniäre Hilfe mit Härte zurück-

wies, war äußerst human und liberal, wenn ein schlechtes Subjekt hätte abgesetzt werden sollen; und doch wäre es besser und gerechter gewesen, die räudigen Schafe unbarmherzig auszustoßen, als sich, um nicht dem ganzen Stande helfen zu müssen, immer wieder auf jene zu berufen. Uebrigens muß ebenso anerkannt werden, daß die neuere Zeit hierin Einiges gut gemacht hat. Und wahr bleibt immer, was im Jahr 1834 Guizot an die Elementarlehrer in Frankreich schrieb: „Alle Fürsorge des Gesetzes, alle Mittel, worüber die öffentliche Gewalt gebietet, können nie dazu führen, die einfache Stellung eines Elementarlehrers eben so anziehend zu machen, als sie nützlich ist. Die Gesellschaft kann demjenigen, welcher ihr sich widmet, nicht Alles vergelten, was er für sie thut. In den schweren Verpflichtungen, die er übernimmt, ist weder großes Vermögen noch weithin schallender Ruf zu erwerben" ꝛc. (S. Hahn, Gesch. des Unterrichts in Frankreich, I. S. 205). Bezeugen muß auch Schreiber dieses, daß er seiner Zeit mehr als einen Lehrer in seiner Diözese gehabt hat, die mit schwerer Noth zu kämpfen hatten, da die ganze Gemeinde verarmt war und nicht einmal der spärliche Gehalt zur rechten Zeit flüssig war, und die dennoch Vortreffliches in ihrer Schule leisteten. Es waren Christen.

Fünftens und letztens ist außer Zweifel, daß auch das häusliche Leben des Lehrers von großem Belang für sein Amtsleben ist. — Vorerst kann auf dem Grunde evangelischer Lebensanschauung dieß häusliche Leben nicht anders, denn als eheliches Leben verstanden werden. Was Löhe (der evangelische Geistliche S. 229) in Bezug auf den Prediger sagt, das gilt vom Lehrer gleichfalls: „Wüßten junge Männer, was es ist mit der Ehe, so würden sie sich gewiß nicht übereilen, hineinzukommen; so viel nimmt sie, bei Allem, was sie gibt, und so viel lädt sie auf. Aber es ist vom Herrn, daß Niemand das öffentliche Geheimniß der Ehe anders, als durch eigene Erfahrung erfassen kann, denn gerade diese Erfahrungen sind es, unter welchen wahrhaft männ-

liche Gemüther reifen. Nicht die Ehe vollendet einen Mann; aber werden wohl ohne sie alle Saiten seines Wesens zu einer heiligen, Gott wohlgefälligen Harmonie gestimmt?" — So wenig für die innere Gefaßtheit, für das nothwendige Beisammenhalten der Gedanken eine zu frühe Verlobung dienlich ist: so gewiß liegt im weiblichen Herzen eine Kraft, die sonst Nichts und Niemand so auf den Mann wirken lassen kann, um ihm die frohe Stimmung zu bewahren, die Geduld immer wieder anzufrischen, die Quelle der Liebe durch Liebe stets voll und fließend zu erhalten. Aber je größer dieser Segen ist, je mehr insbesondere auch die eigenen Kinder den Lehrer in die Schule der Geduld führen, daß er daran erst vollständig die Kindesnatur verstehen lernt: um so größer ist auch das Elend, wo jener Segen fehlt. Ist die Frau von irgend einem bedeutenderen habituellen Fehler angesteckt, ist sie geizig oder verschwenderisch, putzsüchtig oder unsauber, zanksüchtig oder gemein: jedes solche Laster wirft einen langen Schatten in die Schule hinein; jeden häuslichen Verdruß müssen die Schüler büßen. Ist sie nicht präcis in der Haushaltung, so kommt der Lehrer nicht präcis in die Schule; wird sie von anständigen Frauen nicht gern in ihrem Kreise gesehen, so ist auch dem Manne die Ansprache in manchem Hause, das ihm sonst offen stünde, verschlossen. Und wie schwer es für den Lehrer ist, seine eigenen Kinder recht zu erziehen, und wie viel doch hierauf auch für sein Amt ankommt — das kann Niemand gründlicher sagen, als es Kellner gethan hat in seinen Aphorismen, Nr. 82, 83, daher ich auf diese Schrift verweise, die ohnehin kein Schulmann ungelesen lassen darf.

III. Lehrling, Gehülfe und Meister.

Die Skala, die ein Lehrerleben durchläuft, wird bekanntlich jetzt anders bezeichnet; da ich aber überhaupt in den alten Zeiten mehr Verstand und Weisheit finde, als ein naseweises Geschlecht in Folge eigener Blindheit dort zu finden vermag; da insbesondere jene Bezeichnungen so treffend und zugleich so ehrenhaft sind, wie keine anderen, so ziehe ich sie wieder hervor. Lehrer ist ein schöner Name; wie aber einer das Lehren versteht, ist damit noch nicht gesagt. Gibt's aber ein größeres Lob, als wenn man einen als Meister ehrt? Der edle Tauler, der doctor sublimis et illuminatus, ward Meister genannt; der Rektor der lateinischen Schule zu Ronneburg, Jakob Spizel, erklärte (1657): „Ich bin ein Schulmeister vociret, ich will als ein Schulmeister sterben." (Vgl. Joh. Brüstlein, Luthers Einfluß auf das Volksschulwesen, Jena 1852, S. 85.) So sei mir auch vergönnt, nach alter Weise den Lehrstand zu ehren.

1. Sehen wir uns zuvörderst nach dem gelehrten Schulwesen um, so finden wir in demselben so gut wie Nichts von solchem Stufengange. Diejenigen, welche nach Beendigung theologischer und philologischer Studien in den Lehrstand eintreten, erscheinen eigentlich sogleich als Meister, d. h. der äußeren Stellung nach; wie denn auch der Hofmeister in Privatdiensten bereits den Meister in seinem Namen trägt. Brauchen etwa die gelehrten Lehrer nicht zuvor Lehrlinge zu seyn? oder genügt es, als Student im Hörsaal gesessen zu haben, um, nachdem man über Sophokles und Horaz lesen gehört, sofort auch selbst zu lehren? Gewiß, es ist seltsam, daß auf die formelle Vorbildung der Volksschullehrer so ungemein viel Fleiß verwendet wird, bei den gelehrten Schullehrern Niemand hieran denkt. Denn auch die philologischen Semi-

narien sind nicht auf Beibringung des Formell-Pädagogischen berechnet. Es läßt sich allerdings sagen, daß die philologische Bildung an sich selbst schon Vieles in sich schließe, was dem deutschen Lehrer abgehe, und darum anderweitig ihm ersetzt werden müsse; aber daß mit alle dem die Lehr- und Erziehungskunst noch nicht gehörig bedacht werde, das liegt sowohl in seinen Ursachen als in seinen Früchten klar vor Augen.

2. Mehr Vorbildung hat dagegen der Volksschullehrer schon in den Zeiten gehabt, da noch nirgends ein Seminar existirte. Der Knabe, der Lehrer werden wollte, trat in die Lehre bei einem Schulmeister. Die Hauptsache war, daß er täglich und stündlich den Meister sah und hörte, daß er immer auch versuchen durfte, in wie weit er die Kunst ihm abgelernt. Nur um dem, was noch außer dem Schulhalten erforderlich war, zu genügen, namentlich im Orgelspiel, wurde vom Meister noch besonderer Unterricht gegeben. Nach ein paar Jahren ging man zum Spezial-Superintendenten in's Examen; die Lehrprobe war oft blos ein roth und schwarz gedruckter, verschnörkelter Büchertitel, und wenn der junge Mensch dem Examinator zusagte, so war der Provisor fertig. Noch heute sind deren nicht Wenige, die, mutatis mutandis, diese Vorbildung, die keinen Augenblick aus dem Geleise des praktischen Lebens hinausführt, für die beste halten. Und noch heute haben wir, da neben den Seminarien immer noch tüchtige Schullehrer hiezu legitimirt werden, junge Lehrer, an denen sich auch bei den gegenwärtigen Anforderungen die Tüchtigkeit solcher Vorbildung bewährt. Eben darum sind die Seminarien bis heute noch nicht ganz von der unangenehmen Nothwendigkeit frei, sich um ihre Existenz und ihre Ehre wehren zu müssen. Ein Aufsatz im Brandenburger Schulblatt (1844, S. 6) führt drei Hauptklagen auf, die gegen die Schullehrer-Seminarien erhoben werden: sie beziehen sich auf die wissenschaftliche, auf die sittliche und auf die praktische Tüchtigkeit der aus jenen Anstalten hervorgehenden Lehrer. Ad 1: Den Einen ist die Bildung in denselben zu wissenschaftlich', den

Andern ist sie dieß zu wenig. Ad 2: Das Seminar erzeuge Ueberschätzung des eigenen Werths; Streben nach hohen Dingen; Unfügsamkeit; Unzufriedenheit mit der Lage; Mangel an Selbstbeherrschung und sicherer Haltung; Mangel eines lebendigen Glaubens. Ad 3: Die praktische Vorübung sei ungenügend; wenn die jungen Leute aus dem Seminar in eine Schule kommen, so wissen sie nicht rechts noch links. Und in einer neueren Schrift: „Die Seminarnoth und ihre Abhülfe" von Schütze (Leipzig 1851) wird dargethan, daß und warum weder Staat noch Kirche mit den Seminarien zufrieden seien (nämlich wegen des in denselben gehegten Radikalismus); ja (S. 5) „die Seminarien selbst sind nicht mit sich zufrieden; Seminardirektor Jakobi kommt in seiner Schrift über die Nothwendigkeit einer Umgestaltung der Schullehrer-Seminarien zu dem trostlosen Resultate: Löset dieselben in Gottes Namen auf!" S. 31 berichtet der Verfasser, er habe seit Jahren verschiedene Schullehrer um ihr Urtheil über die genossene Seminarbildung befragt; fast Alle haben unverhohlen gestanden, daß sie beim Eintritt in's Amt völlig rathlos gewesen. Curtman ist (Reform der Volkssch. S. 85 ff.) nicht minder einverstanden, daß der status quo ein nicht länger möglicher sei; er sucht aber das Uebel nicht darin, daß etwa die Seminarlehrer ihre Stellung und Aufgabe nicht richtig gefaßt (denn unter den verschiedenartigsten Lehrern, „unter Harnisch und Diesterweg, unter Stern und Scherr, überall hat sich dasselbe begeben," S. 88), sondern darin, daß die ganze Stellung der Seminare im Organismus des Unterrichtswesens eine falsche sei. Sie sollten nicht dieselben Kenntnisse, die auch in andern Anstalten beigebracht werden, die der Schulmann mit jedem Gebildeten gemein habe, auch lehren neben der speziellen Berufswissenschaft des künftigen Schulmannes; das Seminar sollte keinen andern eigenthümlichen Lehrgegenstand haben, als Pädagogik und pädagogische Revision der vorhandenen Kenntnisse; alles Uebrige sei im Drange des Bedürfnisses und um der Armuth willen in das Seminar eingeschmuggelt worden, und die Masse

der sich kreuzenden Aufgaben habe das Gedeihen des Lehrerstandes und der Volksbildung zum Voraus unterdrückt (S. 89).

Es liegt von Anfang nicht in der Tendenz des gegenwärtigen Buches, irgendwelche Reorganisationsvorschläge zu machen; deren werden ohnehin mit jedem Jahr für das Schulwesen eine Legion zu Markte gebracht, die in der Regel nur an dem kleinen Fehler laboriren, daß man die Rechnung ohne den Wirth macht. Die konservative Natur des Verfassers hat ihn vielmehr in Allem darauf geleitet, in dem, was historisch geworden ist, was er als solches immer, so viel möglich, in seiner relativen Berechtigung anerkennt, die lebendigen Momente herauszufinden, die ihre stetige Erneuerung ebenso in sich tragen, wie das wachsende Menschenleben auch nicht jeden Augenblick neu organisirt wird, sondern sich stetig fortentwickelt. Deßhalb lasse ich mir auch nicht beigehen, irgend ein neues System der Volksschullehrerbildung auf's Tapet zu bringen, was so, wie es meist geschieht, eine leichte Arbeit ist. Es handelt sich für mich einzig darum, vom evangelischen Standpunkt aus den wirklichen Gewinn, den die Seminarbildung der Lehrer für die Volksschule gebracht hat, klar und richtig zu erkennen, das aber, was sich Irrthümliches und Nachtheiliges mit angesetzt hat, auszuscheiden.

Es ist gewiß ein Unrecht, das den Seminarien angethan wird, wenn man ihnen Schuld gibt, daß sie ihr Daseyn ganz unmittelbar der Feindschaft wider die Kirche zu verdanken haben, als wären sie wie Festungen angelegt, von welchen aus der Unglaube, die geist- und gemüthlose Aufklärung das Land habe verheeren wollen, das zuvor christlich war. Allerdings hat es schon eine ganz andere Lebensanschauung zur Folge, wenn der Lehrling, statt seine Lehrjahre auf dem Dorfe im bescheidenen Schulhause zuzubringen, zwischen der Zeit, da er selbst Schulknabe war, und zwischen derjenigen, da er Schulknaben zu unterrichten bekommt, etliche Jahre in einem Institut zubringt, wo der Styl des Lebens und Lernens jedenfalls ein größerer ist. Das Schulhaus stand meist — in

den Dörfern wenigstens — dicht neben der Kirche, das Seminar hat nichts mit dieser zu schaffen. War der Lehrmeister ein Schullehrer, so sah der Lehrling seinen Prinzipal nie anders, denn zugleich als kirchlichen Diener, als Untergebenen des Pfarrers; der Rektor des Seminars dagegen muß ihm weit vornehmer erscheinen, als alle Pfarrer. Was der Schulmeister ihn lehren konnte, das mußte doch wohl der Pfarrer noch besser wissen; im Seminar aber hört er Wunderdinge von Weisheit, wovon der Pfarrer in Schule und Kirche nichts gesagt. Beim Schullehrer standen die Lehrlinge, wenn ihrer auch ein Halbdutzend beisammen waren, doch einzeln und als quasi Familienglieder unter den Augen des Meisters und zugleich stets dem Volke nah; im Seminar, auch wenn es an Aufsicht nicht im Geringsten mangelt, bilden sie eine Corporation, der Corporationsgeist trennt sie in ihrem Bewußtseyn desto stärker vom Volke, als wären sie eine Kaste, hochstehend über der ungebildeten Masse. So müssen die Gedanken des jungen Menschen gar andere seyn in der einen, als in der andern Lage.*) Und wenn in diesen Punkten schon der Keim zu einer oppositionellen Stellung liegt, auch wenn man weit entfernt ist, diese zu beabsichtigen: wie viele Seminarlehrer sind sofort auch direkt darauf ausgegangen, dem Lehrstand einen Sinn einzuhauchen, der sich mit dem evangelischen Charakter seines Amtes nicht vertrug! Solch jungen, unreifen Menschen darf man ja nur recht viel von der universalen Wichtigkeit der Volksschule, von der hohen Kunst der Menschenbildung, von dem Prinzip des entschiedenen Fortschritts u. dgl. predigen, und daneben etwa in der Religionslehre die Einfältigkeit des kirchlichen Glaubens, in der Geschichte die unveränderliche, obscurantistische Herrschsucht des Klerus aller Confessionen nachweisen: so ist der künftige evangelische Lehrer schon gehörig bearbeitet, um den kleinen Krieg wider die Kirche — in revolutionären Zeiten wohl auch den großen — mit blanker

*) Vgl. die vortreffliche Darstellung dieser Seminar-Eindrücke bei Völter, Beiträge zur Päd. und Did., Stuttgart 1852, S. 114.

Waffe zu führen. Dieß Alles liegt im Laufe der Geschichte vor: und in so weit möchte man kurzweg sagen: wenn keine Seminarien gewesen wären, so wäre die Schule nicht in diese kirchenfeindliche Stellung gekommen. Allein mit „Wenn" und mit „Aber" ist immer leicht operiren, und kommt doch nichts dabei heraus. So war auch von da an, da die Pädagogik sich zu einer Wissenschaft auszubilden begonnen hatte, die Errichtung von Seminarien eine Nothwendigkeit, die blos da, wo man jene nicht als Wissenschaft, sondern als bloße Praxis, die durch Uebung vollständig zu erlangen sei, fortwährend betrachtete, auch nicht anerkannt worden ist. Sobald der deutsche Geist im Erziehungswesen ein Gebiet entdeckt hatte, das für wissenschaftliches Denken einen noch urbar zu machenden fruchtbaren Boden zeigte, sobald konnte er sich nicht mehr begnügen, die künftigen Lehrer unter täglichem Anschauen der Art, wie ihr Prinzipal mit mehr oder weniger Geschick docirte, aufwachsen zu lassen, er mußte ihnen Gelegenheit geben, ihren Beruf denkend zu erfassen und ein wissenschaftliches Bewußtseyn von demselben zu gewinnen. Es wäre doch widersinnig gewesen, die Pädagogik als Wissenschaft anzuerkennen und zu pflegen, und gerade diejenigen, deren Lebensberuf die Erziehung ist, von der Kenntniß jener Wissenschaft auszuschließen; ebenso widersinnig, als wenn man zwar auf Universitäten und in Büchern Theologie als Wissenschaft treiben, die künftigen Pfarrer aber davon ferne halten wollte. Ist aber dieß zugestanden, so ergibt sich auch von selber, daß die Bildung des künftigen Lehrstandes im Großen nicht der zufällig größeren oder geringeren Tüchtigkeit des Schullehrers preisgegeben werden kann, dem ein junger Mensch, vielleicht nur weil er gerade im Orte geboren ist, in die Lehre gegeben wird. Auf die Universität kann man ihn ebenso wenig schicken, theils aus begreiflichen äußeren Gründen, theils weil dort für die praktische Vorübung in den mannigfaltigen Fertigkeiten, die zu ihrer rechten Erkenntniß ebenso nothwendig ist, wie dem Mediziner neben den wissenschaftlichen Studien die klinischen Uebungen, un-

möglich in der nöthigen Ausdehnung gesorgt werden kann. Was bleibt also übrig, als Anstalten zu errichten, die sich beides zur Aufgabe setzen, die Aneignung der Erziehungswissenschaft und die praktische Vorübung in allen nöthigen Fertigkeiten?

Hiemit kommen wir allerdings bei dem Curtman'schen Resultat an: daß das Seminar als seinen eigenthümlichen Lehrgegenstand nur Pädagogik und pädagogische Revision der schon vorhandenen Kenntnisse, verbunden mit praktischen Uebungen, haben könne. Bestimmen wir dieß nach unserer Weise näher.

a. Wenn wir für den Volksschullehrer eine wissenschaftliche Pädagogik verlangen, so heißt das nicht, es solle dem jungen Seminaristen ein Collegium über Herbarts Pädagogik gelesen, dazu etwa Beneke oder Waiz oder Rosenkranz zum Privatstudium empfohlen werden. Die Behandlung der Erziehungslehre vom Standpunkt der Philosophie, vom Standpunkt einer einzelnen philosophischen Schule aus ist mit nichten die einzig wissenschaftliche. Noch weniger hat darauf diejenige Behandlung Anspruch, die sich in den einmal landläufigen Phrasen von Menschenbildung, Entwicklungsfreiheit u. s. w. umtreibt, die den jungen Leuten freilich wohl eingeht und ihr Selbstgefühl aufschwellt, es ist aber somit auch nur Wind, den sie hinaustragen in ihr Amt. Vielmehr — wie Völter in seinen neueren Beiträgen zur Pädagogik und Didaktik S. 112, 115 klar erweist — wenn nicht die ganze Bildung des Lehrers eine zerfahrene, prinziplose seyn soll, so muß eben hier das Evangelium, das evangelisch-kirchliche Lebensbewußtseyn das Centrum seyn. Ist die Pädagogik der Mittelpunkt der ganzen Seminarbildung, so ist der Mittelpunkt der Pädagogik das Evangelium. Daß das nicht möglich sei, ist die Behauptung jener Naturalisten, die gleichermaßen die Menschennatur wie das Evangelium nur durch die Brille ihrer angelernten Meinungen betrachten und darum das göttlich-geordnete Zusammenstimmen Beider läugnen. Daß es aber möglich ist, die Pädagogik als Wissenschaft zu begreifen, indem man von evangelischer Anthropologie und Heils-

lehre ausgeht, das zu beweisen ist des gegenwärtigen Buches Zweck. Wird der Lehrer mit seiner Wissenschaft auf den evangelischen Standpunkt gesetzt, so ist damit auch die lebendige Einheit mit dem Volke wie mit der Kirche ihm bewahrt; während mit dem Aufgeben dieses Standpunkts er in die isolirte Stellung geräth, in der wir so viele Individuen sehen, die weder Männer der Wissenschaft noch Männer des Volkes sind; zum ersteren sind sie zu kurz, zum zweiten zu lang; und während sie sich als Volksmänner in Rede und Schrift gerirten, streckte doch der Hochmuth, welcher das seine Pietät, seinen Glauben bewahrende Volk verachtet, überall seine Hörner heraus. — Aber nicht blos diesen evangelischen Kern müssen wir von der Seminarpädagogik fordern, weil sie uns evangelische Lehrer bilden soll, die nicht eben so gut auch mohamedanische oder jüdische seyn könnten: sondern es muß sich auch in der Form die Behandlung der Erziehungswissenschaft im Seminar nach der Fähigkeit der Zöglinge richten, und darum so einfach, klar, durchsichtig wie möglich seyn; was wiederum durch den Anschluß an die h. Schrift am leichtesten und wirksamsten geschieht. Schütze sagt (in der angeführten Schrift über die Seminarnoth ꝛc. S. 33): „Durch die hohen methodischen Theorieen haben die Seminarien viel Unheil gestiftet, sofern sie die abstrakten Lehrmethoden zum nicht zu berechnenden Schaden für eine gesunde Volksbildung in der Volksschule zur Herrschaft gebracht haben. Unsere jungen unerfahrenen Seminaristen haben in paedagogicis meist ein sehr schwaches, um nicht zu sagen gar kein Urtheil. Sagt ihnen der Lehrmeister der Methodik: die regressive Geschichtsmethode sei die richtige, so ist sie's ihnen" ꝛc. —

b. Was Curtman unter der „pädagogischen Revision der schon vorhandenen Kenntnisse" versteht, das kann wohl nichts anderes seyn, als ein nochmaliges Durcharbeiten aller jener Kenntnisse, zum Zwecke der methodischen Behandlung derselben für den Lehrzweck.*) Zuvor, d. h. in den Schul- und Präparandenjahren

*) Sind freilich diese Kenntnisse, wie die Seminarzöglinge sie mitbringen,

lernte der Zögling zuvörderst, was er lernte, für sich; jetzt lernt er dasselbe für seine künftigen Schüler. Daß aber damit nicht eben blos ein formelles Moment hinzukommt, das für das materielle Wissen und Können rein äußerlich wäre, das geht aus dem alten Spruche hervor: docendo discimus. (In Schleiermachers Briefwechsel mit Gaß, Berlin 1852, kommt von Letzterem die Aeußerung vor: „er merke, wenn Einer etwas Rechtes lernen solle, so müsse man ihn zum Professor machen.") Indem der Seminarlehrer die Schullehrfächer zu obigem Zweck mit den Zöglingen durchnimmt, muß er schlechterdings den Stoff selber in höherer Potenz sie bemeistern lehren; um ihn den Kindern mitzutheilen, dazu eben gehört eine sicherere Handhabung, ein tieferes, klareres Verständniß. Wer daher im Seminar z. B. Katechetik zu lehren hat, der wird nicht damit sich begnügen, die formellen Regeln für's Fragen und Weiterfragen aufzustellen und etwa praktisch einzuüben, sondern er muß den Lehrstoff mit seinen Zöglingen neu durcharbeiten, muß die innere Logik der Katechismuslehre, muß die Gliederung, die jeder einzelne Artikel in sich selber trägt, ihnen klar machen, muß die Momente im Leben des kindlichen Geistes selbst aufzeigen, welche den christlichen Lehren als empfängliche Organe oder als Objekte geistlicher Neugeburt entsprechen; — mit alle dem ist nicht ein neuer Stoff an die Stelle des alten gesetzt, sondern dieser ist pädagogisch revidirt, aber eben dadurch selbst wieder neu geworden. (Das preußische Regulativ vom 1. Okt. 1854 drückt diese Aufgabe des Seminars so aus: der Zögling soll das Unterrichtsmaterial der Elementarschule nach allen Beziehungen durchdringen und beherrschen lernen.)

c. Dieß setzt voraus, daß die Lehr-Stoffe, ausgenommen die Pädagogik selbst, schon vorher, wenigstens in ihren Elementen dem

---

noch sehr mangelhaft, so handelt es sich im Seminar nicht mehr um's nochmalige Durcharbeiten, sondern um erste Mittheilung; immerhin aber muß dasselbe doch einen Anfang, eine elementare Grundlage schon vorauszusetzen haben.

Zögling beigebracht sind. Wie er dazu gelangt, ob durch eine besondere Schulpräparanden-Anstalt, die aber den Charakter einer Familie nie verläugnen sollte, um sich nicht selbst schon zum Seminar aufzublähen, oder durch Incipienz bei einem tüchtigen Schulmeister, oder unter günstigen Lokalverhältnissen durch den Besuch öffentlicher Lehranstalten und Privatunterricht — das trägt wesentlich nichts aus. Aber desto wichtiger ist die Frage: welche Summe von Kenntnissen das Seminar, das sie sofort auf die angegebene Weise revidiren soll, das Recht oder die Pflicht hat, von den Eintretenden zu fordern? Was zunächst die Fächer anbelangt, so sind es nothwendig diejenigen, deren Inhalt zur allgemeinen christlichen Volksbildung gehört; wir haben diesen oben S. 333 nach seinen einzelnen Zweigen bestimmt. Es ist, der dort gegebenen Deduction gemäß: Religion, mit Inbegriff christlicher Anthropologie und Sittenlehre; Sprachkenntniß; Naturkunde und Mathematik; Kenntnisse technologischer Art*) und Fertigkeit in einer Kunst; Geschichte und Geographie. Allein wie wir von diesen Dingen, sofern sie die Momente der allgemeinen Volksbildung sind, a. a. O. gezeigt haben, daß sie als solche niemals in irgend einer Vollständigkeit und systematischen Abrundung, sondern immer mehr oder weniger fragmentarisch, an die Erscheinungen des wirklichen Lebens sich anschließend, zu behandeln seien: so gilt dasselbe auch von der Präparandenbildung. Die rechte Auswahl der Stoffe im Einzelnen zu treffen, z. B. zu bestimmen, welche Partieen der Geschichte, der Geographie, der Physik durchgemacht werden sollen, das muß den Technikern überlassen bleiben, die hierin praktische Erfahrung haben, so zwar, daß durch die Behör-

*) Nicht als ob der Schulmeister etwa zugleich die Aufgabe hätte, öffentliche Vorträge über das Gewerbswesen zu halten; sondern es wird Obiges gefordert, weil es zur allgemeinen Bildung gehört, von den nächsten und bedeutendsten Erscheinungen, in denen sich die Macht des Menschen über die Naturkräfte manifestirt, einige Kenntniß zu haben. Würde wohl in unserer Zeit ein Lehrer respektirt werden, der seinen Kindern von einer Eisenbahn, einer Dampfmaschine u. dgl. keine genügende Erklärung zu geben vermöchte?

den eine gewisse Einheit in dieser Auswahl hergestellt wird, damit das Seminar seine Zöglinge nicht allzu ungleich empfängt. Ebenso, wie wir S. 337. bemerkt haben, daß der Maßstab sich mit der Zeit ändere, kann auch für den vorliegenden Punkt kein absoluter Maßstab angegeben werden; dazu ist eben die pädagogische Weisheit erforderlich, um das unter gegebenen Verhältnissen Mögliche zu bestimmen.

d. Ja, wie wir für die Präparanden eine wissenschaftliche Vollständigkeit nicht fordern dürfen, so auch sogar für die Seminarzöglinge nicht. Wenn das Seminar nicht zur Universität aufgetrieben, die Seminarzeit um das Doppelte verlängert, und mit alle dem der Zögling am Ende geradezu für sein künftiges Geschäft unbrauchbar werden soll:*) so kann auch der Seminarunterricht weder Geschichte noch Physik noch Mathematik u. s. w. so wissenschaftlich betreiben, wie es die Universität, ja auch schon das Gymnasium thut. Nur die Pädagogik, als Fach- und Berufswissenschaft des Lehrers, muß im Seminar als geordnetes Ganzes mit wissenschaftlicher Begründung, insbesondere auch mit rechter Einführung in ihre Geschichte betrieben werden; denn wie in allen Gebieten, so ist auch hier die Geschichte darum eine so vortreffliche Lehrerin, weil sie einerseits für jugendliche Gemüther dasjenige ist, was am meisten Interesse erweckt, und andererseits das Urtheil ungemein läutert, es aus subjektivem Meinen oder aus albernem Nachbeten zur Objektivität, zu männlicher Selbstständigkeit erhebt. Der Mangel an wahrem geschichtlichem Sinne ist eine der Hauptursachen, warum unsere Pädagogen so leicht von jeder neuen Er-

---

*) Schleiermacher sagt Erz. L. S. 443 gegen jene Seminar-Gelehrsamkeit: „Sobald Jemand die Wissenschaft in sich aufgenommen hat, so ist es dem ganzen Zustand der Gesellschaft unangemessen, wenn er hernach in solchen Kreisen von Beschäftigungen bleiben soll“ (wie nämlich der Volksschullehrer). „Wenn dennoch hie und da der Versuch gemacht ist, auch die Volkslehrer in die Wissenschaft einzuführen, so beruhte dieß entweder auf einem Mißverständniß, oder, was häufiger ist, es lag die Eitelkeit derer zu Grunde, welche die Vorbereitungsanstalten leiten: man will mit solchen Lehrern glänzen.“

scheinung, von jedem neuen Schlagwort sich gefangen nehmen lassen; dieser Mangel an Geschichtssinn ist immer zugleich ein Mangel an Pietät, ein Zeichen dünkelhafter und darum borniter Selbstüberhebung. Was in den übrigen Gebieten das Seminar leisten soll, das ist mit Obigem bereits in der Richtung gesagt, daß es sich jetzt nicht um möglichst hohe Steigerung aller möglichen Kenntnisse handeln darf, sondern nur um diejenige Durchbildung des zuvor schon Erworbenen, die theils dem Lehrzweck unmittelbar dient, theils aber und vornehmlich das Interesse für Alles, was in jenen Kreis der allgemeinen Bildung eingeschlossen ist, hebt und für immer zum Leben bringt. Nicht weitere und immer weitere Häufung von Stoff, sondern geistige Anregung, Weckung und Veredlung des ganzen geistigen Lebens ist die Aufgabe des Seminars, was aber allerdings nicht mit Deklamationen, sondern nur durch geistvolle und doch klare, populäre Durchdringung der Stoffe selbst zu erreichen ist. Mit Einem Wort: was wir als Zucht der Wahrheit für allen Volksunterricht bezeichnet haben, das muß in höherer Potenz der Seminarbildung zu Grunde liegen. — Hiegegen ist nun freilich am allermeisten, ja in wahrhaft entsetzlicher Weise gefehlt worden. Wir lesen in Eisenlohrs Bericht über die Schullehrerbildungsanstalten Deutschlands (Stuttg. 1840), welche Examensfragen im Jahr 1838 in Eisleben an diejenigen Präparanden gestellt wurden, die in's Seminar erst eintreten wollten. Da steht z. B. unter der Rubrik Botanik und Zoologie: „Das Charakteristische der beiden Hauptsysteme der Botanik; was versteht man unter hypo-, epi-, peri-gynischer Blüthenbildung? Charakter der 15. Linné'schen Klasse; Angabe von Pflanzen, die zur 18—20. Klasse gehören; wohin gehören die Rachen- und Schmetterlingsblüthen nach Linné und Jussieu? 2c. Welch kolossaler Unsinn! Ein Schulmeister kann ein sehr tüchtiger, gebildeter Mann seyn, ohne diese specialia zu wissen; und hier wird solche Kenntniß von Präparanden verlangt, die jetzt erst noch zu solcher Gelehrsamkeit hin die Seminarweisheit empfangen sollen! Quousque tandem! — In derselben Schrift S. 134 wird folgender

Lektionsplan des Nassauischen Seminars in Idstein mitgetheilt: „Confessionelle Religionslehre; allgemeine Religionslehre (!); Sittenlehre; Kindes-Seelenlehre; allgemeine Seelenlehre; Pädagogik; Didaktik; Botanik; Mineralogie; Zoologie; Naturlehre; Technologie; Rechnungsstellung rc." Schütze sagt (a. a. O. S. 21.), er habe in Schullehrerseminarien über die altassyrische Geschichte eingehendere Vorträge gehört, als auf der Hochschule vom Professor der Geschichte; derselbe theilt (S. 19) sächsische Examensberichte vom Jahr 1849 mit, welche so spezielle Fragen (z. B. aus der Meteorologie, aus der Chemie, der Anatomie) enthalten, als hätte man lauter Techniker für diese Fächer zu examiniren gehabt. Unglaubliches aber wird (ebendas. S. 104) von Leutbecher angeführt, der eine so allumfassende, in die Tiefen der Philosophie, in das Meer der vergleichenden Sprachenkunde u. s. w. einführende Seminarbildung für die Schullehrer verlangt, wie sie niemals ein Studirender unter den günstigsten Umständen sich anzueignen im Stande wäre; und das ist proponirt worden im Jahr des Heils 1851, da die lauten Klagen über die schon seither zu bunte Lehrerbildung längst nicht mehr überhört werden konnten! Dazu kommt, daß nicht selten die einzelnen Seminarlehrer ihr spezielles Fach für das Eine Nothwendige halten, ohne irgend welche Rücksicht darauf zu nehmen, daß es nur Eines neben andern ist. Da muthet z. B. der Geograph den armen Jünglingen zu, alle Flüsse und Bäche und Pfützen in Hinterasien zu kennen, als ob seine Schüler nichts Wichtigeres zu thun hätten, als Namen oder im besten Falle selbst eine Art Anschauung von Dingen zu haben, die wohl den Mann vom Fach interessiren, für allgemeine Bildung aber werthlos sind.

e. Einen bedeutenden Nachdruck muß die Seminarbildung auf die Einübung sämmtlicher praktischen Fertigkeiten legen, da, wenn es hieran fehlt, alsbald die Vergleichung derjenigen Lehrer, die zuvor Seminaristen waren, mit denen, die bei einem Schulmeister incipirt haben, zu Gunsten der Letzteren ausfallen wird. Deßhalb

ist auch überall mit dem Seminar in irgend einer Weise eine Schule verbunden, an deren Kindern das Dociren und Katechisiren gelernt werden muß.*) Auch in diesem Punkte haben die Seminarlehrer oftmals ihre Stellung verkannt, indem sie in der Einübung der Methode irgend eines Lehrfaches schlechthin nur ihrem eigenen Gutdünken folgten, während vielleicht ihre Zöglinge, wenn sie hernach in's Amt treten, an ein von der Landesschulbehörde vorgeschriebenes Lehrbuch gebunden waren, das eine ganz andere Methode befolgt. Möglicher Weise kann des Seminarlehrers Meinung die richtigere seyn; dann mag er sie mit Wort und Schrift geltend machen, um ihr zur Autorisirung zu verhelfen; ehe sie aber diese erlangt, ist es ein pflichtwidriger Eigensinn, den die Zöglinge hernach büßen müssen.**) Ein gleiches ist es, wenn der Musiklehrer nur seiner Privatliebhaberei folgt, oder die vorhandenen, sich heranbildenden Kräfte blos dazu benützt, um seine eigenen Compositionen zur Aufführung zu bringen, so daß die jungen Leute in dem Wahne bleiben, den nachher Bequemlichkeit und Eitelkeit nicht mehr fahren lassen, daß diese Produkte ihres Meisters das Größte und Beste in der Welt seien. Das Seminar muß seine Zöglinge in musikalischer Beziehung so versorgen, daß sie 1) die Hauptinstrumente, Orgel, Klavier und Violine, allesammt fertig — so weit es das Talent des Einzelnen zuläßt — spielen, und einfache Gesangstücke vom Blatt und mit Geschmack, richtiger Tonerzeugung, Aussprache, Accentuirung u. s. w. singen; 2) daß sie im Landeschoralbuch völlig zu Hause sind, die Choräle nicht nur ohne Fehler singen, spielen und supponiren, sondern auch, ohne

*) Vortrefflich ist in dieser Hinsicht die Einrichtung des Karlsruher Seminars unter Stern, wie sie bei Eisenlohr a. a. O. S. 153 beschrieben ist.

**) War es übrigens schon eine Taktlosigkeit, diesen Schulen den hoffärtigen Titel: „Musterschulen" zu geben (statt Seminarschulen): so ist es vollends verkehrt, dazu z. B. städtische Töchterschulen zu nehmen, während die meisten Seminaristen später in Dorfschulen untergebracht werden. Viel vernünftiger ist die Einrichtung, die sich an preußischen Seminarien vorfindet, wo man eine Waisenschule oder eine Bauernschule den Zöglingen zum Uebungsfeld, zur „Musterschule" anweist.

die Noten vor sich zu haben, über die Weisen, ihre Componisten, die Zeit ihres Ursprungs, Bescheid wissen. 3) So bald und so weit es möglich ist, muß der theoretischen Unterweisung (Harmonielehre ꝛc.) eine tüchtige Uebung im Vortrage klassischer Tonwerke, theils für Orgel und Klavier allein, theils für das gesammte Musikpersonal (Chöre, Oratorien — diese aber von den klassischen Meistern, deren Werke der Nation gehören) zur Seite treten.*) Endlich sollte jeder Zögling 4) mit einem geschmackvoll ausgewählten Vorrath von Schulliedern für künftigen Gebrauch ausgestattet werden, damit er auch hierin nicht so rathlos in seiner Schule sei. — Andern Fertigkeiten, wie dem Zeichnen, wird zwar nicht so viel Zeit eingeräumt werden können, wie der Musik, weil letztere eine für Jeden unmittelbar nöthige Kunst ist; aber wegen der Weckung des Schönheitssinnes in Bezug auf die äußere Welt ist es wohlgethan, daß jetzt auch hierauf mehr Gewicht gelegt wird. Eine Beethoven'sche Sonate die ein Lehrer gut spielt, ein schöner Kopf, den er zeichnet — das ist für seinen Beruf zur allgemeinen Bildung mehr werth, als wenn er den ganzen Linné auswendig weiß und alle geognostischen Verhältnisse in den fünf Welttheilen aufzählen kann. — Zu den praktischen Fertigkeiten ist insbesondere die Gewandtheit in der Sprache, die Kunst eines guten schriftlichen Ausdrucks wie die der mündlichen Mittheilung zu rechnen. Daher, wenn gleich der Lehrer außer seinem Nebenamt als Parentator keine Volksreden zu halten hat, wenn es gleich vielmehr ein Fehler ist, falls er in seiner Schule als Redner sich geberdet: dennoch ist praktische Uebung in öffentlichem theils freiem, theils durch Ablesen geschehendem Vortrag ihm für sein Schulamt von größtem Werth; kann er selbst nicht fließend reden, so ist all sein Sprachunterricht ein leeres-Stroh-Dreschen.

f. Endlich gehört es zu den Aufgaben des Seminars, daß es an den Zöglingen nach ihrem Bedürfniß dieselbe Zucht der

*) Wie z. B. in Nürtingen im Jahr 1850 eine große musikalische Feier zu Ehren Johann Sebastian Bachs im Seminar begangen werden konnte.

Liebe übt, wie diese hernach sie üben sollen an den Schulkindern. Wer selber nicht unter solcher Zucht stand, wird sie schwerlich üben lernen. Dahin ist zu rechnen: die Gewöhnung an eine strenge Haus- und Lebensordnung, geregelte Arbeit, an einen Gehorsam, in welchem sich Ehrerbietung und Vertrauen begegnen;*) eine regelmäßige Andacht; christliche Sonntagsfeier; alle die Mittel der Ermahnung, der Warnung, des Rathes, des Gebetes, deren sich eine evangelische Seelsorge bedienen mag; ferner was Harnisch in Weißenfels einführte, gegenseitige Krankenpflege und was sonst brüderlichen Sinn zu pflanzen geeignet ist. Unter solche Zucht gehört auch das Anhalten zur rechten Leibespflege, Turnen, Baden, Exkursionen, u. s. w. — Eisenlohr sagt a. a. O. S. 185: „Erschreckt haben mich die Carceranstalten in Weimar und Eisenach;" — erschreckt ohne Zweifel nicht darum, als wäre Arrest eine Inhumanität, sondern wegen der für junge Leute in diesem Alter nahe liegenden Gefahr geheimer Sünden. (Wiewohl man in unsern theologischen Seminarien noch keinerlei Erfahrungen dieser Art gemacht, noch sich somit genöthigt gefunden hat, diese Strafart, die bei dem selbstverständlichen Wegfallen körperlicher Züchtigung das natürliche Aeußerste der Strafscala zu seyn scheint, abzuschaffen.) Wichtiger aber, als die Form der Strafe, ist die Aufrechthaltung der Auktorität der Vorsteher; daß nicht, wenn ein untergeordneter Lehrer nach der bestehenden Einrichtung eine Strafbefugniß hat und von derselben Gebrauch macht, der Vorstand, um etwa sich Popularität zu erwerben, dieselbe aufhebt, wie man Beispiele haben will. Die jungen Leute sollen fühlen, daß man in ihnen den werdenden Mann achtet; aber „es ist ein köstlich Ding einem Manne," absonderlich einem Erzieher, „daß er das

---

*) Dahin gehört auch, daß es entschieden das Bessere ist, wenn die Seminarlehrer ihre Zöglinge dutzen. Zeller schreibt (Beugg. M. Bl. 1829 S. 69) einem ehemaligen Zögling: „Wenn der alte König von Preußen mit einem seiner Untergebenen unzufrieden war, so sagte er Monsieur zu ihm. Ich bin sehr versucht, dich auch also anzureden."

Joch in seiner Jugend habe tragen gelernt.“ (Klagel. 3, 27.) Ist das Regiment im Seminar ein schwaches, so wächst ein zuchtloses Geschlecht heran, das bald genug einen bösen Samen in Schulen und Gemeinden ausstreut. —

Nach alle dem ist es unsre Ueberzeugung, daß nicht die Seminarien als Anstalten den Vorwurf verdienen, eine unevangelische Generation von Lehrern erzeugt zu haben; stehen die rechten evangelischen Männer an der Spitze, und werden diese nicht zu sehr durch einen vorgeschriebenen Formalismus in Disziplin und Unterricht eingeengt: so werden die Seminarien vielmehr Pflanzstätten für eine evangelische Lehrerschaar und durch sie für ein evangelisches Volk seyn. Eine unkirchliche Zeit hat den Seminarien, da sie während ihrer Dauer entstanden, auch ihren Stempel aufgedrückt; aber das ist kein character indelebilis; und wir möchten in Bezug auf sie ein Sprüchwort umkehren: wo viel Schatten ist, ist viel Licht.

3. Begleiten wir nun den Lehramtszögling in das Amt, das er zunächst als Gehilfe, und seiner Zeit als Meister führen soll: so treten wir damit in die Schule selbst ein, deren nähere Beleuchtung den folgenden Paragraphen vorbehalten ist. Hier sind es für uns nur zwei Punkte, die wir berühren müssen, nämlich erstens die Fortbildung des Lehrers, und zweitens sein kollegialisches Zusammenwirken mit andern Lehrern. Da wir hier, dem ganzen Plane dieses Buches gemäß, nicht eine Anweisung zur praktischen Lebens- und Amtsführung geben wollen, — als welche vielmehr Sache der mündlichen Belehrung und persönlichen Einwirkung im Seminar ist, — so genügt es an folgenden Bemerkungen für die Wissenschaft vom Schulamte.

a. Die pädagogische Amtspraxis kann leicht, wenn sie einmal im Gang ist, zum Schlendrian werden, der mit handwerksmäßiger Selbstzufriedenheit geübt, ebenso schlimm ist, wie das fortwährende Experimentiren, durch welches unmüßige Menschen sich als Männer des Fortschritts auszuweisen bestrebt sind. Deßhalb bedarf der

Lehrer, damit unter der Praxis der Geist fortwährend wach und frisch bleibe, auch unausgesetzt geistiger Nahrung und Anregung. Wenn ein Lehrer einmal so weit ist, daß er nichts mehr mit Interesse liest, kein Buch mehr — es sei denn blos unterhaltender Art — ihn innerlich fesselt: dann ist er geistig todt, es dreht sich wohl noch eine Weile die Maschine, aber ohne Gewinn für die Schule. Zeller hat sehr Recht, wenn er (Lehren der Erf. 2. Aufl. I. S. 165 f.) vom Lehrer selbst vor allem Lernbegierde fordert: „Wer so viel täglich zu geben und mitzutheilen hat, der muß auch viel einnehmen.“ Deßhalb muß — und zwar durch Association, wie sie in Württemberg für diese Zwecke gesetzlich befohlen ist, für Lektüre gesorgt werden. Obenan steht freilich dem evangelischen Lehrer stets das göttliche Wort, an dem er selbst nie auslernt, das ihm für's eigene Herz, für seine Haltung in der Schule, seine Liebe und Geduld die nöthigen Zuflüsse von oben an Weisheit und Kraft vermittelt. Aber das Buch der Bücher schließt Anderes ja nicht aus; und es ist unter den Aufgaben eines tüchtigen Schulinspektors gewiß eine der allerbedeutendsten, seine Schullehrer mit dem, was ihnen aus alter und neuer Literatur — und zwar nicht ausschließlich pädagogischer — zur geistigen Erfrischung dienen kann, zu versorgen; jedoch, zumal bei den jüngeren Lehrern, sich auch davon zu überzeugen, daß das Gesendete gelesen wird. Aller Beherzigung werth ist Kellners praktischer Rath (Aphor. S. 38): „Die entwicklungsreiche Zeit wird zweifelsohne auch die Forderungen an die Bildung der Lehrer steigern, und es möge Jeder, der noch lernen kann, die Zeit benützen, damit er nicht zu ihren Aufgaben in zu grellem Widerspruch steht. Daher sei man auch sparsam mit dem Ankauf aller jener Bücher, die nur in der Absicht geschrieben wurden, dem Lehrer sein Pensum für jeden Tag vorzuschneiden, damit er ohne Nachdenken blindhin den breitgetretenen Weg wandere .... Man kaufe sich auch solche Bücher, die nicht gerade von Männern des Fachs herrühren, oder von einem unbekannten Hinz oder Kunz, der irgendwo seit fünf Jahren

schulmeisterte und statt sich selbst zu belehren, lieber die Welt belehren mag, — die vielmehr Verfassern ihr Daseyn danken, welche auch außerhalb der Schulstuben vortheilhaft bekannt sind, und nicht blos für die Methode arbeiteten. Jedes Buch, was den geistigen Horizont des Lehrers erweitert, seinem Wissen mehr Tiefe gibt, seinen Sinn für's Edle und Schöne bildet, macht ihn auch tüchtiger für's Lehramt, gleichviel ob es direkt für Lehrer bestimmt ist oder für Andere. Wer Lehrern Bücher empfiehlt, möge sich wohl vorsehen, aber auch nicht zu engherzig lediglich den Handwerksbetrieb und die Schulstube im Auge haben." — Aber nicht blos mit Büchern, auch mit Menschen soll der Lehrer zusammenkommen, um im Austausch von Ideen sich selber frisch zu erhalten. Werden die Lehrerkonferenzen recht geleitet, verwendet der Vorsitzende (der hier zu Land amtlich dazu aufgestellte Geistliche) rechten Fleiß darauf, so sind sie von großem Segen; und wenn Curtman (a. a. O. S. 70) sagt: „Die meisten Lehrerkonferenzen sind mehr im Interesse der Eitelkeit, als der Schule gehalten worden; das Gute, wahrhaft Förderliche wird in kleinen Zirkeln besser berathen, als in wogenden Versammlungen," so ist das auf die Form, in welcher in Württemberg die Konferenzen gesetzlich bestehen, überall nicht anwendbar. Sie haben zwar ao. 48 mancher Orten gedroht, in „wogende Versammlungen" sich zu verwandeln, weil man damals nichts Seligeres wußte, als eine Volksversammlung; allein es ließ sich auch in der schlimmsten Zeit Vieles vermeiden, Vieles wieder gut machen, wenn man auch zu ruhiger Zeit aus den Konferenzen nicht eine todte Form hatte werden lassen. In Bezug auf Beides, das Lesen und die Versammlungen der Lehrer, stehe hier abermals eine vortreffliche Erinnerung von Kellner (Aph. S. 91): „Sollen die Konferenzen wahrhaft Nutzen bringen, dann muß man sich von der engherzigen, handwerksmäßigen Auffassung des Lehrerberufs frei machen und vielmehr die Ueberzeugung festhalten, daß Alles, was den Lehrer geistig höher stellt und seine Gesammtbildung fördert, auch dem unmittel-

baren Berufsleben zu gute kommt. Den Vorständen würde ich anrathen, mit den Lehrern tüchtige, in's Fach einschlagende Schriften, insbesondere auch gute Biographieen ausgezeichneter Schulmänner Schritt für Schritt durchzugehen und damit Unterhaltungen zu verknüpfen, welche zum Verständniß führen oder durch die Lektüre selbst ungezwungen veranlaßt werden. Es ist eine Hauptsache, daß man lerne, mit einem tüchtigen Buche umzugehen und die Wichtigkeit tiefgreifender Prinzipien zu verstehen. Das ist mehr werth, als vages Methodengeschwätz und unnützes Streiten über Minutien, denn es führt zur Demuth und trotz dem dahin, daß der Mann auf eigene Füße zu stehen kommt und sich selber helfen lernt. Das ist gerade das Elend unserer Schullehrer, daß ihnen oft die besten Schriften über den Beruf mit sieben Siegeln verschlossen sind, und daß es für sie immer nur Lehrgänge, Leitfäden, Wegweiser, Auszüge, Zeitschriften und dergleichen Sächelchen gibt, an welche sie Zeit und Geld verschwenden." — Daß dieß alles auch außer den Konferenzen auf die Hilfe, die der Schulinspektor seinen Lehrern reichen soll, seine Anwendung findet, bedarf keiner weitern Erörterung.

b. Was endlich das kollegialische Verhältniß betrifft, so ist dasselbe in unsern Tagen zwischen den Lehrern nicht mehr so einfach, wie ehemals. Der Provisor war völlig vom Schulmeister abhängig, bezog von ihm seinen Gehalt, ward, wenn er sich anders dazu qualifizirte, als Glied des Hauses betrachtet, daher er auch mit auf den Acker ging, zu säen und zu erndten. Der erste Riß kam in dieß Band, da eine Klasse unabhängiger Provisoren kreirt wurde, die das Prädikat „unabhängig" im umfassendsten Sinne nahmen und stets sich darauf beriefen. Wie aber auch Abhängigkeit und Unabhängigkeit nach den Gesetzen bestimmt und abgegränzt werden mag: für den jüngeren Lehrer bleibt es eine goldene Regel, die für ihn eine ganze Moral in sich schließt: „Verachte das Alter nicht, denn wir gedenken auch alt zu werden." (Sir. 8, 7.) In diesem Punkte wenden sich die Ansichten in einem

und demselben Individuum merkwürdig schnell um, sobald dasselbe vom Gehülfenstand zur Meisterwürde vorrückt. Evangelischer Sinn wird auch dieß Verhältniß, das so oft sich trübt, rein halten; derselbe läßt eben so wenig Anmaßung bei den Jungen, als Eifersucht und Vexation bei den Alten aufkommen, er hilft vielmehr, daß Beide einander zum Segen werden, daß der Junge den Alten frisch und munter erhält, der Alte den Jungen reich macht aus dem Schatze seiner Erfahrung. Dasselbe Lebensprinzip ordnet auch die Kollegialität unter den Meistern selbst;*) und so traurig, so gewissenlos es ist, wenn der Eigennutz, wenn geheime Ränke oder offene Feindseligkeiten unter den Lehrern eine Schule innerlich ruiniren, weil keiner dem andern in die Hand arbeitet: so schön und segensreich für die Schule ist es, wenn die Meister darin zumeist Eins sind, daß — wie in der Apokalypse die vierundzwanzig Aeltesten ihre Kronen — also sie ihre Meisterwürde vor des Herrn Thron niederlegen, und ihr Leben lang nichts seyn wollen, als Seine demüthigen, lernbegierigen Jünger. Wer da wissen will, wie ein solcher Meister, der stets ein Jünger bleibt, aussieht, der halte sich etwa das Lebensbild eines Jeremias Flatt, eines Israel Hartmann, eines Kullen vor Augen; hat er aber solch ein Vorbild in leibhafter Lebensgestalt oder in einer Lebensbeschreibung gefunden, so frage er sich, was edler, menschenwürdiger, gebildeter sei, solch ein Leben, oder das Auftreten eines Subjekts, das in eines andern Meisters Schule gelehrig den Satz sich angeeignet hat: Demuth sei eine Schmach!

---

*) Wir werden im nächsten Kapitel von anderer Seite auf diesen Punkt zurückkommen.

IV. Die Ordnung des Schullebens.

1. Es gehört zu den bessern Errungenschaften der neueren Pädagogik, daß sie das Zusammenseyn der Kinder und des Lehrers in der Schule als ein Leben, als eine lebendige Einheit, als ein geschlossenes, organisch sich gliederndes, nach innerem Gesetze sich entwickelndes Ganze auffassen gelernt hat; was früher blos den Erziehungsanstalten, welche ihre Zöglinge in Haus und Schule stets beisammen haben, als ein Vorzug zukam, das ist als etwas auch der Schule, ungeachtet sie nur einen Theil des Tages die Kinder in ihrem Kreise versammelt, wesentlich Gebührendes und für Erreichung ihrer Zwecke Nothwendiges erkannt worden.*) Somit führt das Schulkind in Wahrheit bereits ein doppeltes Leben, zu Haus und in der Schule; es weiß sich auch in einer doppelten Stellung, da z. B. seine Werthschätzung an beiden Orten sehr verschieden seyn kann; es kennt ein doppeltes Gesetz, da in der Schule möglicher Weise verpönt ist, was im Hause geschehen darf, und umgekehrt. Dieß Doppelverhältniß aber ist nur dann vom Uebel und wirkt nachtheilig auf die Einheit des Charakters, wenn Haus und Schule einen auch innerlich entgegengesetzten Typus tragen; dann freilich wird sich das Kind wohl nach den Gesetzen seiner jeweiligen Umgebung richten lernen, aber was recht ist, erscheint ihm dann nicht mehr als etwas objektiv Festes, Unantastbares, überall Gleiches; es wird sich in eine gewisse Legalität einlernen, aber die Sittlichkeit leidet darunter Noth. In diesem Fall muß die Schulpädagogik, wenn sie evangelisch ist, selbstverständlich

*) Das „Schulleben" als Begriff und terminus verdanken wir Herrn Dir. Scheibert in Stettin, der denselben in mehrfachen Aufsätzen in der päd. Revue entwickelt hat. Nur scheint er dieses „Schulleben" sich zu sehr als ein für sich abgeschlossenes Ganze zu denken, während wir nach obigen Erörterungen Schulleben und Familienleben nicht so zu trennen wissen, daß jedes seine durchaus eigenen Erziehungsgesetze haben müßte.

eine andere seyn, als die Hauspädagogik, aber nur weil die letztere schlecht, die häusliche Erziehung eine Verziehung ist; was aber der christliche Lehrer in dem Fall zu thun hat, ist dennoch nicht etwas Apartes, was nicht durch das allgemeine christliche Erziehungsgesetz geboten wäre; er hat dieß nur mit doppeltem Ernst gerade solchen Kindern gegenüber in Vollzug zu setzen, da er in diesem Fall nicht blos täglich weiter bauen, sondern immer auch zerstören muß, was der Feind durch der Eltern Hand Schlimmes angerichtet. Ist aber Haus und Schule auf evangelischem Lebensgrund erbaut: dann ist jene zwiefache Stellung, in die sich das Kind versetzt sieht, von großem Werthe (vgl. Bormann, Schulkunde S. 6), und der Bildung durch Privatlehrstunden im Hause entschieden vorzuziehen. Denn die unvermeidliche Beschränktheit der Anschauungsweise, die jedem in sich geschlossenen Familienleben anhaftet, muß durch jene größere Gemeinschaft aufgehoben, der Gesichtskreis muß dadurch erweitert werden; was im Hause vielleicht empfindlich aufgenommen, schwer getragen wird, muß das Kind dort, wo eine größere Reibung statt findet, leichter nehmen lernen; manches Ordnungsmittel, das den eigenen Willen bricht und das Leben in ein bestimmtes Geleise bringt, ist zu Hause weder möglich, noch wäre es auch nur angemessen, während die Schule dasselbe in vollem Maße anwendet.

Somit scheidet sich vorerst das Schulleben als ein eigenthümliches, für sich bestehendes aus; mit dem Eintritt in dasselbe wird das Kind nicht etwa blos in ein neues Lokal geführt und ihm eine neue, tägliche Aufgabe gestellt, sondern es beginnt ein neues Leben, es wird in ein neues Element versetzt, was bei vielen Kindern alsbald an einer Veränderung in ihrem ganzen Wesen kann wahrgenommen werden. (Wie sehr das Kind auch alsbald die eigenthümliche, selbstständige Stellung der Schule begreift, geht daraus hervor, daß es unter allen Kindern als etwas Perfides gilt, aus der Schule zu schwatzen.) Und dieses Ausscheiden aus dem sonstigen Lebenskreise ist es, was auf die gedankenvollste

Weise in dem Namen der Schule, der ursprünglichen Bedeutung von schola, σχολή gemäß, ausgedrückt wird. Kellner hat (Aph. 9) sehr wohlgethan, einmal wieder hieran zu erinnern, indem er sagt: „Das Wort Schule bedeutet ursprünglich so viel als Muße, Feier von körperlicher Arbeit, und die feinsinnigen Athener hatten ein Gesetz, welches dem die Todesstrafe zuerkannte, der durch frechen, unberufenen Eintritt eine Schule störte und entweihte."*) Nach einer Seite hin sehen wir diesen Charakter der Schule nirgends besser gewahrt, als in England, wo, wie uns in den vorhererwähnten Briefen über englische Erziehung von Wiese, S. 8. 9., berichtet wird, schlechterdings keinem Fremden gestattet wird, während einer Unterrichtsstunde zu hospitiren. Das mag wohl zum Theil auf Rechnung der allgemeinen Neigung des stolzen Inselvolkes zum Sich-Abschließen gegen alles Fremde gesetzt werden; aber es ist doch, trotz der Gelegenheit, die den pädagogischen Touristen dadurch entgeht, Notizen für ihre Tagebücher zu gewinnen, und auf eine zufällig und vielleicht nur halb mit angehörte Lektion alsbald ein vollwichtiges Urtheil über den Stand der Schulen in dem und dem Lande zu gründen, — es ist, sagen wir, am Ende doch auch das pädagogisch Richtigere, die Schule als ein Heiligthum anzusehen, in das man nicht tritt, wie in ein Waarenmagazin oder in eine Bildergalerie, d. h., das nicht für das liebe Publikum, sondern zunächst für sich selbst da ist.**) Sowohl die unreifen Urtheile, die meist solchen Besuchen gedruckt nachfolgen, als das Parademachen, an das sich bei öfterer Wiederholung solcher Ehre die Lehrer gewöhnen, und die völlige Ver-

*) Kellner setzt am Ende des §. hinzu: „Aber wie soll man den Lehrer strafen, der selbst an jedem Tage durch seinen Eintritt die Schule entweiht; dessen Walten und äußere Erscheinung deutlich Zeugniß gibt, wie weit sein Herz von gottinniger Sabbathruhe entfernt ist und wie nahe es dagegen dem sinnlichen Treiben der Welt steht?" (Ein Exemplar dieser Art hat uns der südd. Schulbote 1854, Nr. 2, S. 17 vorgeführt.)

**) „Ein Publikum gegenüber der Schule, dem sie sich präsentiren müßte mit ihren Lehr-Resultaten, gibt es gar nicht." Scheibert, pädag. Rev. 1854. Apr. S. 275.

rückung des rechten Standpunktes für die lernendeu Kinder machen es wünschenswerth, daß wir auch darin etwas von den Engländern lernen. Das Beispiel Pestalozzi's, wie er herumrannte, wenn Fremde in's Institut zu Ifferten kamen, wie dann jeder Lehrer sein bestes Pferd aus dem Marstall der Methodik vorreiten mußte, spricht nicht gegen, sondern für unsre Behauptung. — Was unser eigenes Volk betrifft, so besteht es zwar nicht aus so feinsinnigen Athenern, daß es nicht, sofern die Schulpolizei dieß duldet, je und je in seinen einzelnen Individuen gröblich in den geheiligten Raum der Schule hereinträte und ihren Gottesfrieden bräche; dafür aber hegt es nach anderer Seite betrachtet dennoch einen inneren Respekt vor der Schule, der aus demselben, wenn auch unklaren Gefühl entspringt, daß sie von den Weltdingen und Welthändeln unangesteckt bleiben müsse. Das Volk hat z. B. hier zu Land schweren Anstoß daran genommen, daß einst in dem Entwurf zu einem Schullesebuch viel Unterhaltungsstoff, einiges Humoristische, dann und wann ein Räthsel u. s. w. mit enthalten war. Die Männer vom Fach haben sich geärgert über diese Bornirtheit; sie waren der Ansicht, die sich theoretisch auch vortrefflich begründen läßt, daß die Schule auch heitere Elemente in sich schließen müsse, eben weil sie ein Leben im Kleinen, und weil ihre Zöglinge Kinder seien; sie glaubten, es könne gerade auf dem angegebenen Wege dem Volke selbst auch mehr das Organ des Humors geöffnet werden. Alles gut; aber unser Volk hat dennoch Recht gehabt, denn es will Respekt haben vor der Schule; es erkennt ihr eine eigenthümliche Würde zu, die sie eben nur als schola, als Freistätte gegenüber von allem, was der Welt angehört, was gemein ist, von allen vulgären Dingen, die, auch wenn sie nützlich sind, doch im Haus oder auf der Gasse sich von selber lernen, behaupten kann. Aber wie steht es denn mit der Forderung, daß die Schule doch wahrlich nicht für irgend einen aparten Zweck, sondern für's Leben arbeiten soll? Und wenn selbst die gelehrte Schule den Satz anerkennt: non scholae, sed vitae discimus:

wie viel mehr muß er wohl als Grundgesetz gelten für die Volksschule, — „die Elementarschule für's Leben!“ Vorläufig diene darauf zur Antwort, daß auch das Christenthum, und zwar nicht das popularisirte, praktisch gemachte Christenthum der Aufklärer vor achtzig Jahren, dieser Pegasus im Joche, sondern das biblische, in der Kirche verwirklichte Christenthum gerade dadurch seine Jünger für's Leben recht tüchtig und brauchbar macht, daß es sie über dieses Erdenleben erhebt; diejenigen allein verstehen sich recht in die Zeit zu schicken, die Zeit zu gebrauchen und in ihr etwas zu wirken, die nicht in der Zeit gefangen sind mit ihrem Geiste. So schließt jene „Sabbathstille der Schule“ — wovon Kellner a. a. O. redet — die nachherige Tüchtigkeit für das Leben von ihren Zwecken nicht nur nicht aus, sondern gerade in ihr liegt die beste Bürgschaft für das Gelingen. Aber die Sache hat noch eine andere Seite.

Es ist früher dargethan worden, daß — was zunächst die Volksschule betrifft, übrigens mutatis mutandis auch auf die gelehrte und Realschule seine Anwendung findet — diese Anstalt drei Mächten dient und verantwortlich ist, der Familie oder Gemeinde, der Kirche und dem Staat. Dieß hat zur Folge, daß sich alle drei in der Schule bereits repräsentiren, daß die Schule alles dieß zugleich in sich trägt, — sie ist eine Gemeinde im Kleinen, d. h. wieder eine Familie; sie ist eine Kirche im Kleinen; sie ist ein Staat im Kleinen. Fehlte ihr das erste Merkmal, so würde der Lehrer nicht mehr in einem väterlichen Verhältniß zu den Kindern stehen; fehlte das zweite, so fiele der evangelische Grundtypus, es fiele die Andacht und die Erbauung, es fiele die höhere Weihe für Lehre und Disciplin in der Schule weg; fehlte das dritte, so würde die Macht eines Gesetzes, so würde die äußerliche Ordnung, die in vielen Stücken nur verlangt, daß das Befohlene geschieht, ob auch die subjektive Stimmung im Zögling nicht damit übereinstimmt, aufgehoben. Wie wir früher den beaufsichtigenden Geistlichen als Beauftragten von allen drei Ge-

meinschaften betrachtet haben: so erscheint nunmehr der Lehrer als derjenige, in welchem alle drei Gewalten den Kindern gegenüber vereinigt sind. Nun sind aber seine Funktionen als Vater, als Priester, als Obrigkeit*) unter seinen Kindern nicht etwa drei verschiedene Rollen, die er zu verschiedenen Zeiten des Tages spielte, sondern sie verschmelzen sich in ihm zu einer lebendigen, concentrirten Einheit. Darin besteht seine amtliche Würde, die, so bescheiden sie ihrer äußeren Stellung nach andern Dignitäten gegenüber ist, doch wieder in ihrem Kreise eine einzige, ausgezeichnete ist durch jene Concentration. Und darin besteht nun auch das Eigenthümliche des Schullebens, daß in ihm jene großen Formen menschlichen Gemeinlebens im Kleinen repräsentirt, und damit auch in Wahrheit vorgebildet sind.**) Hiemit ist auch jener

*) Es kann wohl gesagt werden, der Lehrer müsse unter seinen Schülern der Souverän, oder nach Trotzendorfs republikanischer Schuleinrichtung, der Dictator perpetuus seyn. Somit darf auch die Aufsicht z. B. vom Pfarrer nie so gehandhabt werden, daß den Kindern die Abhängigkeit ihres Lehrers in die Augen fällt. — Aus ähnlichem Grunde ist es richtig, was Dobschall (die Schuldisciplin S. 48) sagt: „Der Lehrer muß sich in solches Ansehen setzen, daß er nie nöthig hat, Jemand Anderes zur Aufrechthaltung der Disciplin zu Hülfe zu rufen. Sobald der Lehrer einen Schüler bei seinem höheren Vorgesetzten in Anklagestand versetzt, sobald sinkt er zur Partei herab."

**) Ich glaube, damit ist sehr einfach die Frage beantwortet, die neben vielen andern von Scheibert als eine von der bisherigen Pädagogik ganz unbeachtete bezeichnet wird: (s. Rev. 1855, I. S. 3), „welche Störung in den stetigen Entwicklungsgang des Kindes das neue, kalte, unverstandene, fremde und entfremdende Erziehungsmoment, das Gesetz, bringt und bringen muß, und wie diese Störung ohne Abschwächung des Gesetzes überwunden werden könne." Scheibert liebt es, den Gegensatz zwischen Haus und Schule auf's Höchste zu spannen, was wir an sich schon für einen bedeutenden Irrthum halten; so weit aber wirklich das Gesetz, dem er so schlimme epitheta gibt, dem Kinde fremd entgegentritt, fühlt es darin nur im Kleinen dieselbe öffentliche Macht, die Macht einer gemeinsamen, objektiv feststehenden Ordnung, die ihm zu Hause schon, nur in noch kleinerem Maßstabe, entgegentrat, und die ihm später als Staatsordnung gegenübersteht. Daß dieß eine so entsetzliche Störung in der Entwicklung des Gemütl slebens hervorbringe, ist eine jener pädagogischen Phantasien, dergleichen es auch eine war, wenn Pestalozzi sich einbildete, den Kindern, die aus dem Elternhaus in die Schule treten, müsse es bei diesem Uebergang zu Muthe seyn, wie dem Verbrecher, wenn das Schwert durch seinen Hals gehe. Statt jener behaupteten Störung haben

Zweifel, ob nach obigen Bemerkungen über die Schule als ein eingefriedigtes Heiligthum noch ein Gewinn für's Leben von ihr zu erwarten sei, von selbst gelöst; denn ihre Eigenthümlichkeit besteht eben darin, daß sie die großen Gestaltungen des Lebens im Keime schon in sich trägt und daher auch gerade dasjenige in des Kindes Geist und Gemüth niederlegt, wodurch es innerlich befähigt wird, in jenen großen Gemeinschaften seiner Bestimmung zu genügen. Wie aber im Lehrer jene drei Gewalten vereinigt sind, so durchdringen sie sich auch im Schul-Leben gegenseitig, so daß, wo in Wahrheit die eine wirkt, die andern immer auch mitgesetzt sind; erst im reiferen Alter scheiden sich auch für den Blick des Zöglings die einzelnen Lebensbeziehungen bestimmter von einander, ohne jedoch, so lange die Bildung eine gesunde, durch Doktrinen noch unverdorbene, volksthümliche bleibt, in abstraktes Fürsichseyn auseinanderzugehen und damit in Gegensatz zu einander zu treten.

II. Sind dieß die Gesichtspunkte, unter denen wir das Schulleben zu betrachten haben, so folgt weiter, daß, wie jede Gemeinschaft, so auch diese auf dem richtigen Verhältniß derjenigen zwei Pole beruht, die wir Gesetz und Freiheit nennen können. Wäre in der Schule Freiheit ohne Gesetz, so wäre sie ein Tummelplatz wie Oberlin ihn antraf, da er das erstemal im Steinthal seine Schule besuchte, da die Kinder auf Tischen und Bänken umsprangen unter gehörigem Lärm und Staub, und ein alter, gelähmter Mann in ihrer Mitte saß. Wäre in der Schule nur Gesetz ohne Freiheit, so würde das Ganze zu einer Maschine, und so gut dressirt die Kinder auch seyn möchten, im Leben, das jenen Gegensatz überall in sich trägt, das gewissermaßen gerade aus ihm

---

wir unsererseits immer wahrgenommen, daß sich die kleinen Kinder, wenn sie nun eingereiht sind in ein größeres Ganzes, durch dieses wichtiger vorkommen, und daß das Gesetz, das ihnen so „kalt und entfremdend" entgegentreten soll, vielmehr alsbald ihr volles Interesse gewinnt. Ein wenig Heimweh, das verzärtelte Kinder Anfangs wohl haben, wird doch nichts hiegegen beweisen sollen.

entspringt, wären sie unbrauchbar. Nun muß freilich zugestanden werden, daß die Sphäre der Freiheit im gegebenen Fall eine beschränktere seyn muß. Denn nicht nur macht es die Menge der Schüler schlechterdings nothwendig, sie alle einem Gesammtgesetz zu unterwerfen, ohne auf individuelle Neigung viel Rücksicht nehmen zu können; sondern auch abgesehen hievon liegt es im Begriffe der Zucht, daß das Kind erst zur Freiheit erzogen, aber noch nicht in den Besitz der Freiheit gesetzt wird, als welche immer nur in dem Maße einem Individuum wie einem Volke gewährt werden kann, in welchem es geistig und sittlich gereift, d. h. zur Selbsterziehung tüchtig ist. Aber gleichwohl werden wir sehen, wie auch das Moment der Freiheit in der Schule überall nicht fehlt, wo das Gesetz in evangelischem Geiste gehandhabt wird. Vor allem ist zu erkennen, daß beide Begriffe, Gesetz und Freiheit, in dem höhern Begriff der Ordnung aufgehen; denn Ordnung ist das zu freier Bethätigung gelangte, in seiner Wahrheit und Schönheit anerkannte, zum Leben gewordene Gesetz.

1. Die Ordnung repräsentirt sich zuvörderst in denjenigen gesetzlichen Bestimmungen, durch welche sowohl die Schulzeit — d. h. ihre tägliche Dauer, die Stunde des Anfangs und Schlusses, die normalen Ferien u. s. w., — als die zu traktirenden Lehrpensen und Lehrziele für die einzelnen Klassen geregelt sind. Das Allgemeine dieser Bestimmungen bildet den Inhalt eines Theils der Landesschulgesetze; jedoch können diese bei der großen Mannigfaltigkeit der lokalen Verhältnisse (da z. B. durch gewisse Beschäftigungen der Einwohner die Nothwendigkeit bedingt ist, die normalen Ferien zu anderer Zeit zu geben, als anderswo), bei der Ungleichheit der Lehrerzahl, der Zahl der Lokale auch innerhalb der gesetzlichen Hauptbestimmungen, nicht zu sehr in's Einzelne gehen; es muß vielmehr unter Leitung des Bezirksinspektorats das Ortsscholarchat die geeigneten Einrichtungen beantragen, und statt eines bis in's Einzelnste gehenden Landesgesetzes

hat die Oberschulbehörde als lebendiges Organ die allgemeine Ordnung in der Mannigfaltigkeit der Lokalordnung zu wahren. So ist es insbesondere eine Unmöglichkeit, für die Volksschulen eines Landes Einen Lektionsplan zu fertigen;*) es können nur die wesentlichen Pensa aufgegeben werden, aber schon die Bestimmung des Zieles, welches jede Klasse und zuletzt die ganze Schule erreichen soll, wird nicht allgemein gleich seyn; nimmt man den Maßstab von einer Dorfschule, so kann diese, indem sie dieß Minimum leistet, schon alles gethan haben, was in ihren Kräften steht, während eine Volksschule in der Stadt, wenn sie nicht mehr als dieß Minimum sich zum Ziel setzt, gering prädicirt werden müßte. Noch weniger kann die Stundeneintheilung durch allgemeine Norm bestimmt werden. Es ist daher Sache des Lokalinspektorats, gemeinschaftlich mit den Lehrern die Lektionsplane detailirt zu entwerfen, und, da die stets fortgehende Erfahrung manches früher Gutgeheißene nicht bewährt, dafür aber auf Neues führt, alle Jahre etwa nach der Hauptprüfung, sie zu revidiren, was wenigstens in größeren Lehranstalten, wo dem einzelnen Lehrer ein engerer Rahmen angewiesen ist, sich als durchaus nothwendig gezeigt hat. — Aus dem Gesagten geht hervor, daß wir hier guten Grund haben, keine Lektionsplane aufzustellen, da dieß zwecklos wäre, und, wenn ein Lehrer oder Schulinspektor erst aus Büchern seinen Lehrplan nehmen wollte, ihm in Zeitschriften und praktischen Handbüchern eine Menge dergleichen zur Auswahl feil geboten wird.

2. Die Ordnung in der Schule muß realisirt seyn im Lehrer selbst, muß an ihm sichtbar werden, als ein ihm selbst zur andern Natur gewordenes Gesetz, das für ihn persönlich ein Lebenselement ist. Dahin gehört z. B. die Verpflichtung, präcis

*) Lehrreich ist in dieser Hinsicht der Aufsatz von Eisenlohr: „Ueber die verschiedenen Rücksichten, welche bei Entwerfung eines Lektionsplanes in Betracht kommen," Blätter aus Süddeutschland 1844, I. S. 1 ff., und der „Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen" von Goltzsch, Berlin 1852.

auf dem Platze zu seyn*) und präcis wieder aufzuhören; dahin gehört, daß die Stunden richtig eingehalten, daß der Lektionsplan beobachtet, daß nicht Liebhabereien getrieben, Noten geschrieben, Zeitungen gelesen, kollegialische Privatgespräche geführt werden u. dgl. Selbst die persönliche Erscheinung, das Auftreten des Lehrers muß, so wenig ihm in seine individuelle Lebens- und Ausdrucksweise eingegriffen werden kann, doch dem Gesetze der Ordnung gehorchen; also sind z. B. eben so sehr gemeine, unwürdige Reden und Geberden zu meiden, als auch von seinem Aeußern, z. B. der Kleidung, der ganzen Haltung, verlangt werden muß, daß sie den Anstand nicht verletze. Ordnung ist es ferner, daß der Lehrer, wie alle Bürger vor dem Gesetze gleich sind, so auch vor seinem Tribunal alle Kinder gleich behandelt — daß er gerecht ist. Da ist zwar wohl im Namen der Freiheit zu erinnern, daß summum jus oftmals summa injuria ist, und daß ja in diesem kleinen Staate nicht ein abstrakter Rechtsbegriff die herrschende Macht seyn kann, wenn noch pädagogische Weisheit soll wirksam seyn, sondern daß bei Kindern der Grundsatz muß gelten: cum duo faciunt idem, non est idem. Nirgends ist es auch so schwer, die Gleichheit vor dem Gesetze, die doch zum Wesen der Gerechtigkeit gehört, zu handhaben, ohne ein Unrecht, eine pädagogische Sünde zu begehen, als in der Volksschule, wo so häufig diejenigen Kinder, die am meisten wegen Nachläßigkeiten aller Art müssen gezüchtigt werden, gerade die ärmeren sind, und nun hartnäckig den Wahn festhalten, solche Behandlung widerfahre ihnen blos, weil sie arm seien. Aber trotz dem Allem muß der Lehrer darin sein Gewissen rein bewahren, daß er nie eine Willkürlichkeit im Strafen oder Verschonen, im Aufgabenstellen und in der Beurtheilung

---

*) Abgesehen von den übrigen sittlichen Nachtheilen, die solche Unordnung für die Schulerziehung hat, ist der Lehrer, welcher spät kommt, überhaupt unpünktlich und achtlos ist, an vielem selber schuld, was er hernach an den Schülern straft; er macht sie strafbar. S. Bormann, Schulkunde, S. 186.

sich erlaubt. Wird er auch aus den oben genannten Gründen oft genug in äußerlich gleichen Fällen ungleich handeln müssen, weil er Pädagog ist, nicht aber Jurist, so wird es doch alsdann immer nothwendig und möglich seyn, sämmtliche Kinder davon zu überzeugen, was der Grund dieser ungleichen Behandlung ist; kann der Lehrer das nicht thun, so muß dem minder Schuldigen gesagt werden: du hast's wohl nicht so böse gemeint, wie Jener, aber weil du mit ihm gesündigt hast, mußt du auch gleiche Strafe haben. — Weiter gehört es zu solcher Ordnung im Schulleben, daß der Lehrer, wenn irgend etwas Gesetzwidriges geschehen ist, nicht den Empfindlichen spielt, als wäre er persönlich dadurch beleidigt; vielmehr, so vortrefflich es ist, wenn die Liebe so lebendig ist gegen ihn, daß, auch wo das Gesetz die Schüler nicht abhalten würde, einen Streich auszuüben, sie's doch dem Lehrer nicht zu leid thun mögen: so wenig darf, wenn der Streich ausgeübt ist, dieß persönliche Verhältniß hervorgehoben und mit weinerlicher Stimme oder zornigem Tone den Thätern vorgeworfen werden, daß sie ihm, dem Lehrer, der sie so unaussprechlich lieb habe, solches haben zufügen können; der Lehrer muß sich mit den Kindern unter eine höhere Ordnung, unter das Gesetz stellen; damit sinkt er noch nicht etwa zur Partei herab, denn er ist ja selbst Vollstrecker des Gesetzes.*) — Unter das Prinzip der Ordnung des Schullebens befassen wir endlich die Pflicht, daß, wo mehrere Lehrer sind, ihre Kollegialität nicht blos — wie es oft im besten Falle geschieht — durch etwaiges Zusammensitzen bei einem Glase Bier sich repräsentirt, sondern ein wirkliches, auf Einheit des Geistes und der Gesinnung beruhendes Zusammenarbeiten, eine gegenseitige Handreichung nach Maßgabe von Ephes. 4, 16. ist.

*) Roth sagt in seiner Gedächtnißrede auf Werner, Roth, Drück (S. 8) von dem Ersteren: „Niemals konnte man an ihm verspüren, daß er Uebertretungen und Nachlässigkeiten als ein Unrecht gegen seine Person, als Auflehnung gegen seinen Willen ansah, was überall das Verhältniß zwischen Lehrer und Schülern verrückt und auf beiden Seiten bittere Säfte erzeugt.“

Dazu muß freilich jene Einheit des Geistes schon vorausgesetzt werden; aber sie ist nicht bloße Voraussetzung, sondern auch das Werk ernsten Willens, die Frucht einer Selbstbeschränkung, einer Zucht, die jeder gegen sich selber übt. Es ist darüber neuerlich (in der päd. Rev. 1855, März, S. 161 ff.) von Scheibert sehr Richtiges und Beherzigenswerthes gesagt worden, worauf wir verweisen; kürzer finden wir in einer Schulrede Jacob's (s. dessen Biographie von Dr. Classen, S. 48) diesen Punkt in Folgendem besprochen: „Eine der ersten Bedingungen ächter Kollegialität ist die: daß die Lehrer unter einander ihre individuelle Verschiedenheit achten und frei gewähren lassen. Andererseits ist in eben dieser Forderung die zweite enthalten, daß jeder seine eigene Individualität, ganz abgesehen von etwaigen Fehlern, so beschränke, daß durch sie nicht der zusammenhängenden und einheitlichen Wirkung der Schule Eintrag geschehe. Werden diese beiden Bedingungen: Achtung der fremden und Beherrschung der eigenen Individualität, einigermaßen erfüllt, dann wird es einer Schule sehr ersprießlich seyn, unter ihren Lehrern viele individuelle Verschiedenheiten zu besitzen. Denn immer wird doch der Lehrer, auch wider seinen Willen, mit seiner Persönlichkeit stärker wirken, als gut ist, und je kräftiger sie ist, um so mehr. Daher liegt in der mannigfaltigen Einwirkung verschiedener Naturen auf den Zögling das beste Mittel gegen einseitige Dressur desselben, — aber nur, wenn die Lehrer so kollegialisch sittlich stehen, daß sie keiner Einwirkung des andern feindlich entgegentreten, — wenn jeder sich als Theil des Ganzen ansieht, damit das Menschliche in allen seinen Erscheinungen ganz und vollkommen zu Tage komme.“ Wie viel man gerade in Kleinigkeiten, die täglich vorkommen, einander zu lieb und zu leid thun könne, wie schwer unter solchen Umständen die Leitung des Ganzen einem Vorstande der ganzen Anstalt werde, ist dort weiter erörtert; wir begnügen uns, daran hier nur erinnert zu haben.

3. Die Kinder ihrerseits müssen beim Eintritt in die Schule

alsbald merken, daß hier ein Gesetz herrscht, dem sich ihr Wille absolut unterwerfen muß. Es hält oft schwer, dem einzelnen Kinde dieß begreiflich zu machen; die Ungebundenheit des vorherigen Lebens steckt ihm noch so in den Gliedern, daß es eine gute Weile braucht, bis es glaubt und einsieht, daß man da nicht umherlaufen, reden, treiben dürfe, was man wolle, bis es also ein Schulbewußtseyn bekommt. Auch in Bezug auf's Lernen selber ist die Meinung oft so schwer auszutreiben, daß es in der Willkür des Zöglings liege, wie er damit es zu halten gedenke. Der Lehrer darf noch weniger als der Hausvater davon abgehen, daß Zucht, also äußere Nöthigung, das Allernächste und Erste ist, — daß sie erst den Zustand herstellen muß, in welchem ein gedeihliches Arbeiten möglich ist. Es sind aber folgende Punkte, in welchen das Kind dem Schulgesetz unbedingt sich fügen muß.

a. Wie für den unmündigen Menschen überhaupt die Sittlichkeit noch nicht von der Legalität getrennt werden darf, sondern jene erst in dieser eingewickelt erscheint: so ist auch für das Schulleben Beides dadurch noch Eins, daß der Gehorsam die Haupt- und Centralpflicht des Schülers ist, und daß, ob auch der Form nach die Schule eine Menge äußerlicher Dinge erfordert, die mit dem Austritt aus ihrem Verbande für den Schüler wegfallen, doch in allen Schulpflichten irgend ein Kern verborgen liegt, aus dem sich, wenn er in diesem engen Kreise recht gepflegt wird, seiner Zeit eine Christentugend für's ganze Leben bilden kann. Jede Forderung der Legalität innerhalb der Schule hat ihre sittliche Seite, denn des Kindes Gehorsam muß sich daran bewähren; und jede Forderung der Sittlichkeit ist zugleich eine Forderung der Schule, denn sie lehrt das Gesetz christlichen Lebens und prägt es dem Kind in's Herz, hat eben darum auch nichts, was das sittliche Verhalten des Kindes betrifft, als sie nicht angehend zu ignoriren, selbst wenn es außerhalb der Schulzeit und der Schulräume geschehen wäre. Dieß ist zwar eine von vielen Lehrern bestrittene Ansicht; sie wollen für das, was der Knabe privatim

thut, nicht verantwortlich seyn; unmittelbar sind sie es auch nicht, sondern die Eltern sind es: aber es blickt dennoch aus jenem Ablehnen und Ignoriren ein Sinn heraus, der mit der evangelischen Auffassung des Lehramtes schlecht harmonirt. Wenn dem Lehrer wirklich an dem Heil seiner Zöglinge gelegen ist, kann er alsdann so äußerlich das Schulleben trennen von dem gesammten Leben des Schülers?*) Das ist nicht die Abgeschiedenheit der Schule von der Welt, welche wir oben besprochen haben; das wäre ein Scheiden dessen, was vor Gott Eins ist; und der Lehrer wird einen Zögling, der außer der Schule ein böser Bube ist, wenn er ihn wegen äußerlichen Wohlverhaltens in der Schule als einen rechtschaffenen Schüler behandelt, dadurch nur zum zweizüngigen Heuchler machen. Wenn also auch das Landes-Schulgesetz oder die Ortsbehörde ihm nicht erlaubt, von irgend einer verübten Bosheit (z. B. einer Thierquälerei) amtlich Notiz zu nehmen und eine entsprechende Strafe zu verhängen — was aber vernünftige Eltern und Vorgesetzte nicht hindern, vielmehr ihm danken sollten: das bleibt ihm unbenommen, den Thäter als solchen zu behandeln,

*) Ganz anders spricht sich die württembergische Schulordnung von 1730 und 1782 aus. Dort heißt es (Eisenlohr, Schulgesetze S. 67): „Ueber dieses muß ein rechtschaffener Schuldiener sein Herz, Aug' und Ohr nicht nur an die Schule binden, als ob er außer derselben nicht vor seine Schulkinder zu sorgen hätte. Es liegt ihm ja ein Großes daran, daß seine Sorgfalt in der Schule von außen nicht zernichtet, sondern auf alle Weise befördert werde. Er hat demnach nicht nur mit den Eltern fleißig zu communiciren, wie sich ihre Kinder zu Hause halten, sondern auch bei andern, sonderlich ihren Mitschülern, sorgfältig zu erkundigen, wie sie sich hie und da verhalten, auch alle seine Schüler so zu gewöhnen, daß keines von dem andern nichts Ungebührliches leide, sondern, wenn es etwas Erhebliches ist, dem Schulmeister in der Stille anzeige" ꝛc. (Es wird dann zu diesem Endzweck die Aufstellung von Censoren anbefohlen. Dieß würde freilich leicht in eine Aufpasserei ausarten; allein auch ohne Denunciation erfährt der Lehrer eine Menge Dinge von seinen Schülern, die ihm als Erzieher nicht gleichgültig seyn können.) — Vergl. mit dem oben Gesagten die Abhandlung von Rempis über die Aufsicht des Lehrers über die Schüler außerhalb der Schule, im Südd. Schulboten 1852, Nr. 21, 22, wo diese Pflicht wie die Art ihrer Erfüllung kurz und gründlich auseinandergesetzt ist, und Vormanns Schulkunde, S. 195, Ziff. 5.

ihm seine Sünde vorzuhalten und wenigstens die Strafe des Wortes an ihm zu vollziehen. — Jene Einheit von Legalität und Moralität (die aber auch im Kreise der Schule nicht Einerleiheit ist, sonst müßte z. B. jedes Zuspätkommen ohne Weiteres als Sünde angerechnet werden) stellt sich schön in der Weise an's Licht, wenn die Schulgesetze — die nach unserer Landessitte auf Pappe aufgezogen in der Schule aufgehängt sind, und bei feierlichen Akten, wie die Jahresprüfung ist, stets wieder verlesen werden — in möglichst biblischen Worten abgefaßt sind, so daß dieselben dem Kinde als auf dem Grunde göttlichen Wortes beruhend erscheinen.*)

*) Darin sind die vor einigen Jahren für die württembergischen Volksschulen vom evangelischen Consistorium ausgegebenen Gesetze musterhaft. Ich hebe einige der zwölf Artikel heraus. Der erste lautet: „Gott der Allmächtige ist Schöpfer und Herr deines Lebens. Ihn habe du überall, auch in der Schule vor Augen. Wandle vor Gott und sei fromm." — Art. 3. „Ehre und liebe deine Lehrer und folge ihnen, auf daß sie ihr Amt mit Freuden thun und nicht mit Seufzen, denn das wäre dir nicht gut." — Art. 6. „Während des Unterrichts sei achtsam und lernbegierig, daß kein gutes Wort auf die Erde falle. Sei nicht träge, zu lernen und zu thun, was dir aufgegeben ist. Bewahre deine Zunge vor bösem Geschwätz; sei kein Einbläser und dulde auch keinen; du betrügst sonst und wirst betrogen." — Art. 8. „Wende deine Augen ab, daß sie nicht sehen nach schandbaren Dingen und deine Ohren, daß sie nicht darauf hören; behüte deine Lippen, daß sie nicht falsch reden, deine Hände, daß sie sich nicht an fremdem Eigenthum vergreifen, und dein Herz, daß es nicht nach Bösem gelüste." — Art. 9. „In und außer der Schule enthalte dich alles unartigen und wilden Wesens; laß kein wüstes Geschrei von dir hören auf der Gasse. Ein sanfter stiller Geist ist köstlich vor Gott." — Art. 10. „Sei freundlich und gefällig gegen deine Mitschüler, gib dem, der dich bittet, und vergilt nicht Scheltwort mit Scheltwort. Aber wenn dich die bösen Buben locken, so folge ihnen nicht und mache dich nicht fremder Sünden theilhaftig." — Erwähnenswerth sind, wenn ihnen gleich die biblische Fassung abgeht, die alten englischen Schulgesetze, wie sie in den mehrerwähnten Briefen von Wiese S. 36 mitgetheilt werden, z. B.: In templo: oculi ne vagantor. — Silentium esto. — Nihil profanum legitor. — In schola: clare ad praeceptorem loquitor. — Orthographice scribito. — Ne quis fenestras saxis pilisque petito etc. — Für diejenigen, die derlei Einrichtungen nicht so vornehm über die Achsel ansehen, wie es obiger Anführung würtembergischer Schulgesetze von einem mehrgenannten Beurtheiler widerfahren ist, die vielmehr mit geschichtlichem Sinne dieselben aufzufassen und zu würdigen verstehen, führe ich noch Folgendes an. In Nürn-

b. Vor allen Dingen verlangt die Ordnung, daß jedes Kind zur Schule komme, so bald und so lange es nach dem Landesgesetze schulpflichtig ist, und daß ohne dringende Ursache nie eine Schule versäumt werde. Darin stehen (vgl. S. 459) die Engländer noch hinter uns zurück, daß sie thörichter Weise in ihrem Freiheitsstolz sich verletzt glauben würden, wenn Jemand gezwungen würde, sein Kind zur Schule zu senden; statt daß sie erkennen sollten, daß dieser Zwang der absolut nothwendige Schutz des Kindes gegen die Rohheit oder Indolenz der Eltern ist. In Deutschland ist man darin vernünftiger, wie schon in Luthers Epistel an die deutschen Rathsherren (1524) dadurch, daß der Obrigkeit die Pflicht eingeschärft wird, für Beschulung der gesammten Volksjugend zu sorgen, ihr zugleich eo ipso auch das Zwangsrecht zugesprochen ist; in Württemberg besteht der Schulzwang seit 1649 (wiederholt eingeschärft durch die Cynosura 1687). Allein welch' eine crux die Schulversäumnisse, ihre Abrügung und Verhütung für die Lehrer und Schulinspektoren sind, darüber sind aller Orten Klagen zu hören. Die Eltern sollen um Geld gestraft werden, — in der Regel aber sind die Aermsten auch die, deren Kinder am meisten Versäumnisse machen. Werden die Väter deßhalb mit Arrest bestraft, so entgeht der Familie der Verdienst, und man soll nun wieder den Ausfall decken. Zudem, da nur die weltlichen Mit-

---

berg (s. Schultheiß a. a. O. I. S. 53) verfaßte Sebald Heiden, Präceptor um 1530, in Jamben dreißig leges scholasticas, die aufgehangen wurden; 1588 aber erließ „in Betracht der Halsstarrigkeit und des unordentlichen Wesens der Jugend" der Rath selbst 12 leges. Einen sehr umfassenden, in seinen Hauptbestandtheilen von dem Schulrector Siber (um 1550) herrührenden Codex lateinischer Schulgesetze besitzt die Grimmaer Fürstenschule — s. Palms Programm S. 30 f. —; dieselben werden auch von Herold in der Geschichte der Klosterschule zu Roßleben S. 12. angegeben, jedoch auf Joh. Rivius und Fabricius zurückgeführt. Es ist ein ernster, aber darum nicht rigoristischer, — ein auch das Kleine nicht übersehender, und doch nicht kleinlicher pädagogischer Geist in diesen Schulgesetzen. Aus der Francke'schen Schule hervorgegangen sind die Gesetze des Bunzlauer Waisenhauses vom J. 1767 (s. Stolzenburg, S. 140), die wenigstens so weit sie die Schule angehen, hieher gehören.

glieder des Scholarchats Strafen ansetzen dürfen, sind diese häufig sehr ungeneigt, und das Odium fällt auf den Pfarrer, daher auch — außer der Einsicht in die Nothstände der Familien, — dieser manchmal weniger strenge Forderungen stellt, als der Schulmeister wünschen muß und fordern kann. So ist der Kampf in armen Orten ein unaufhörlicher und mühseliger. Doch hatte der Verf. einst einen Pfarrer in seiner Diöcese, der die in ungewöhnlichem Maß angewachsenen Schulversäumnisse, denen bei der großen Armuth der Gemeinde schwer beizukommen war, einzig dadurch bis auf einen kleinen Bodensatz zu tilgen verstand, daß er die Eltern in ihren Häusern persönlich immer wieder aufsuchte, und ihnen so das Gewissen schärfte. Gehe hin und thue deßgleichen.

c. Jene Einheit der Schulordnung mit der Lebensordnung, der Schulpflicht mit der Christenpflicht tritt aber ganz besonders in dem kirchlichen Elemente des Schullebens, in der Schulandacht, dem Schulgottesdienst an den Tag. Dieses Element darf der christlichen Schule nicht fehlen; als Anfang und Schluß der Schulstunden muß es die Arbeit während derselben einschließen, wie jede Arbeitswoche eingeschlossen ist von zwei Sonntagen. Wie diese Andachten einzurichten seien, damit sie werden, was sie seyn sollen, wie insbesondere Gebet, Gesang, Bibellection zu einem organischen Ganzen liturgisch zu verbinden seien, darüber hat sich der Verf. schon in seiner Katechetik (3. Aufl. S. 506—529, insbesondere S. 521 ff.) einläßlicher verbreitet, da dieß ein Punkt ist, in welchem die Kirche unmittelbar sich in die Schule hineinbaut und daher die Katechetik gleich nahe interessirt ist, wie die Pädagogik; auch ist im südd. Schulb. 1851, Nr. 6. eine liturgische Wochenanfangs-Andacht sammt der dazu gehörigen Musik vollständig mitgetheilt, die der Verf., als er noch einen Theil der Tübinger Stadtschulen zu beaufsichtigen und in denselben Religionsunterricht zu geben hatte, daselbst eingeführt hat; es wird somit hier auf jene Mittheilungen verwiesen. Daran aber, wie die Andacht in der Schule gefeiert wird, muß das Kind lernen, andächtig

seyn; muß lernen, solche Momente mit stiller Ehrerbietung heilig halten, auch wenn ihm noch nicht alles Einzelne, was gesprochen, gebetet, gesungen wird, vollständig klar und zu eigenem Leben geworden wäre. Das ist aber eben nur möglich und im evangelischem Geiste wirksam, wenn weder bloße Passivität den Kindern als ihr Antheil an der Schulandacht zugeschieden wird, noch auch der Lehrer passiv daneben steht, während ein Schüler wohl oder übel unter stockendem Athem ein Gebet herleiert, zumal, wenn es in dem unkindlichen, unbiblischen, gespreizten oder altklugen, räsonnirenden Styl abgefaßt ist, in welchem noch lange, nachdem man ihn aus den Kirchen verabschiedet, die Schule beten gelehrt wurde.*) Eine organische Vereinigung aller Schüler mit dem Lehrer durch Responsorien in Gesang und Gebet ist das Beste, das Einzige, was die Kinder frisch, aufmerksam und innerlich theilnehmend, d. h. selbstthätig erhält.

d. Die Schulordnung umfaßt ferner das Verhalten jedes Schülers zu den Mitschülern; — auch hierin zeigt sich, wie die Moralität des Zöglings in seine Legalität eingewickelt ist. Nicht nur dem allgemeinen, in der Schule gelehrten Sittengesetz ist es entgegen, daß die Schüler sich schelten, sich raufen, einander Tücke spielen: sondern die Schulordnung in ihrer positiven Fassung erlaubt das nicht. Der rohe Ton, wenn er im Kreise der Schüler wahrgenommen wird, ist freilich meist nur das Fortklingen desselben Tones, der im häuslichen Leben herrscht; und man wird wohl sagen, daß dieser Macht, zumal da sie böse ist, der Einfluß der kurzen täglichen Schulzeit keinen nachhaltigen Widerstand entgegensetze. Das mag seyn; aber abgesehen davon, daß der Lehrer überhaupt nicht nach dem Erfolg seine Thätigkeit bemessen darf, sondern

*) „Das Vorsprechen, Vorbeten, Vorsingen ist ein kirchliches Amt in dieser Gemeinde; wenn dem Lehrer es rechter Ernst ist mit dem, um was es sich handelt, so werden selbst für ihn diese Momente Feier-momente werden. Man wird nun wohl verstehen, warum er ein Kirchenamt haben soll und haben muß." Scheibert, päd. R. Aug. 1853. S. 120. — Vgl. Völter, Schulbote 1854. Nr. 11.

thun muß, was seines Amtes ist, so darf außerdem nicht verkannt werden, welche Wichtigkeit es auch für das in roher Umgebung aufgewachsene Kind hat, in der Schule zu sehen: es gibt ein Lebensgebiet, eine Lebensgemeinschaft, wo Gemeinheit und Rohheit nicht Statt haben darf; auch hier wird sich zeigen, daß bei Kindern von nicht ganz verdorbener Art das Nichtdürfen, der Zaum äußerer Zucht, dazu dient, dem bessern Gefühle Raum zu machen. Und wie ist's vollends schön, wenn der Lehrer es vermag, statt nur durch seine Auktorität die Schüler im Zaum zu halten, so daß sie doch jeden Augenblick bereit wären, über einander herzufallen, wenn er sein Auge abwendet, nun vielmehr ein rechtes Gemeinschaftsleben unter ihnen herzustellen, daß das Schulleben zugleich zur Uebung im gegenseitigen Dienen und Hülfeleisten wird! Von Pestalozzi ist bekannt, wie er solchen Zweck dadurch einst zu erreichen suchte, daß er beim Lernen immer zwei Schwächere einem Fertigeren zur Seite gab, der sie nun um den Hals nahm, so daß in solchem Kleeblatt die brüderliche Gemeinschaft im Lernen, die liebreiche Nachhülfe des Einen gegen die Andern sich kund geben und dadurch der Liebessinn gepflegt werden sollte. Ebenso ist bekannt, wie sehr gerade dieses Moment für die wechselseitige Schuleinrichtung ist geltend gemacht worden, als durch welche in konsequentester und durchschlagendster Weise der Sinn gegenseitiger Hülfleistung solle geweckt und wach erhalten werden. Uns freilich ist es zweifelhaft, ob die Organisation des Unterrichts durch Monitoren wirklich diese sittliche Folge haben werde; denn es kommt noch sehr darauf an, ob, wenn ein Schüler in der einen Stunde Lehrer, in der andern wieder Schüler ist, dieß nicht in höherem Grade ein, dem Gemeingefühl nachtheiliges Selbstgefühl erweckt, zumal da in Wirklichkeit wohl schwerlich viele, die in einem Fach tüchtige Monitoren abgeben, in andern Fächern zu den schwächeren gehören werden und umgekehrt. Es wird sich sonach bei dieser Organisation eher eine Aristokratie bilden, die gerade das Entgegengesetzte von dem ist, was die sittliche Frucht der Ein-

richtung seyn soll. Weit mehr positiven Werth hat eine Einrichtung, wie sie Stockmayer (in den Blättern aus Süddeutschland für das Volks-Erziehungs- und Volks-Unterrichtswesen, 2. Jahrgang 1838 II. S. 8 ff.) vorgeschlagen und in den ihm untergebenen Schulen auch erprobt hat. Er unterscheidet dort in jeder Hauptklasse Mündige und Unmündige; die ersteren sind die, welche eine gewisse Zeit lang sich auf keinerlei Weise verfehlt haben, die Unmündigen aber die, welche die göttlichen Gebote immer wieder übertreten, z. B. durch Ungehorsam gegen Eltern und Lehrer, durch unanständige Worte u. s. w. Blos der Unmündige kann geschlagen werden, der Mündige erst, wenn er sich Degradation von der Mündigkeit zur Unmündigkeit zugezogen; eine Strafe, die weit wirksamer bei noch nicht ganz abgestumpften Kindern sich auswies, als selbst Schläge. Aus diesen Mündigen nun werden Aufseher und Pfleger für die Unmündigen genommen. Die Funktionen der Aufseher sind hier noch nicht für uns von Bedeutung, dagegen ist desto wichtiger, was vom Pflegeramt gesagt wird. Es heißt nämlich a. a. O. S. 11: „Die Pfleger werden den Schwächsten am Körper oder am Geiste beigegeben, daß sie sie vor Beleidigungen schützen, ihnen rathen, sie ermahnen, warnen, auf das Gesetz aufmerksam machen, und bei ihren Aufgaben zu Hause, besonders dem Memoriren an die Hand gehen. Am liebsten, wenn es sich machen läßt, gibt man einem Kind einen Pfleger, der in der Nähe von diesem wohnt, damit es immer Rath und Schutz bei ihm finden kann, und natürlich dem Knaben einen Knaben, dem Mädchen ein Mädchen aus den Mündigen. Wie nun der Pfleger sich in jeder Hinsicht gegen seinen Pflegling hilfreich zu bezeugen hat, so hat er auch, sobald der Erzieher dazu auffordert, darüber zu berichten, wie sein Pflegling sich rathen und helfen läßt oder nicht. So werden einestheils die Pfleger nicht blos unterrichtet über die christliche Liebe und Geduld, sondern sie haben die schönste Gelegenheit und Verpflichtung, diese auch zu üben. Die Pfleglinge aber, welche die Liebe des kleinen Bruders oder

der kleinen Schwester auf manchfache Weise erfahren, sollten sie nicht zur Gegenliebe gebracht werden, und sollte nicht manche Widerwärtigkeit, die ihnen sonst widerfahren würde, mancher Fehltritt, den sie machen würden, verhütet werden? Gewiß aber ist es, wo nur der Erzieher selbst vom rechten Geiste beseelt ist, keine schwere Sache, die Pfleger dahin zu bringen, daß sie ihr Werk an den Pfleglingen thun um deßwillen, der uns zuerst geliebet hat, und die Pfleglinge zu bewegen, daß sie für die ihnen erwiesene Liebe dem danken, der solche liebende Herzen ihnen zugewendet hat." Ich habe diese Darstellung in extenso hier mitgetheilt, weil sie in der That einer allgemeineren und sorgfältigeren Beherzigung werth ist, als die in der Regel einem Artikel in einer Schulzeitung zu Theil wird. Es ist bei dieser Einrichtung so wenig äußerliches Beiwerk, das Ganze so einfach und doch so durchgreifend, es verwirklicht den einfachen Grundgedanken evangelischer Moral: „Dienet einander," „wer unter euch will der Größte seyn, der sei euer Diener" — in so anspruchsloser Form, daß gewissenhafte Schulmänner sicher die Sache eines Versuches werth achten werden. — Uebereinstimmend damit ist, was Goltzsch in der lehrreichen Schrift: „Erziehungs- und Lehrplan für Dorfschulen," Berlin 1853 (erweiterter Abdruck aus dem Brandenburger Schulblatt) S. 40 ff. uns sagt, und bei der Wichtigkeit des Gegenstandes mögen die Hauptgedanken seiner Ausführung ebenfalls hier Raum finden. Er spricht zuerst davon, wie ganz verschieden die von ihm verlangten gegenseitigen Hülfleistungen der Kinder von dem englischen Lancastrismus seien, wo die Gegenseitigkeit gerade an dem Punkt angebracht sei, wo sie am allerwenigsten hintauge, nämlich im Lehrgeschäft. Dagegen sei es ein wesentlicher Mangel unsrer Schule als christlicher Erziehungs- und Bildungsanstalt, wenn die Kinder nur Einwirkungen erfahren, aber keine ausüben, wenn ein jedes ganz nur auf sich selbst angewiesen werde, nur für seine Bildung thätig sei, ohne sich um die übrigen und um's Ganze zu kümmern. „Die Kinder fühlen sich," heißt es S. 41,

„selber zu solchem Dienst der Liebe verpflichtet, geneigt, getrieben, und es ist wahrhaft betrübend, zu sehen, wie viele Lehrer es für ihre Aufgabe halten, solchen Dienst der Liebe, weil er sich ungehörig und störend bethätigt" (denkt der Verf. dabei vielleicht an das Einblasen, an das Hinaushelfen bei einer Disciplinar-Untersuchung?) „mit Gewalt zu hindern und zu bestrafen, anstatt ihn zu leiten und die angemessensten Wege zur Bethätigung zu zeigen und die Kinder in ein näheres persönliches Verhältniß zu einander zu setzen, das oft noch weit über die Schulzeit hinaus seinen Segen verbreitet. . . . . Eine achtjährige Schulzeit ist ein bedeutendes Stück des ganzen Lebens der Kinder, und es möchte wohl eine wenn auch acht Jahre lang fortgesetzte Belehrung darüber, daß der Mensch nur dazu auf Erden sei, um mit allen seinen Kräften Andern und dem Ganzen in Liebe zu dienen, ein sehr schlechter Ersatz seyn für den Mangel jeder Anleitung, dieß auch in der Schule wirklich zu thun." Ob freilich der verehrte Verfasser jenes Schulplanes ganz richtig gesehen hat, wenn er unter diese gegenseitigen Dienstleistungen (S. 42) auch die rechnet, daß die Kinder einander die Arbeiten durchsehen und die Fehler und Mängel des Nachbars aufsuchen, nachweisen und corrigiren sollen, ist uns nicht ganz sicher; wir fürchten, daß dieß Verfahren, das als Mittel zur Anspornung des Wetteifers wohl angewendet werden mag, wenigstens von den Kindern nicht als gegenseitige Dienstleistung, somit als ein Liebeswerk, sondern als eine Art gegenseitiger Hausdurchsuchung erscheinen möchte. Dagegen was später von der Hülfe gesagt wird, die den Schwächeren von den Vorgeschritteneren geleistet werden soll, sowohl in der Schule als auch bei den zu Hause zu lösenden Aufgaben, ist vollkommen richtig und mit den von Stockmayer aufgestellten Grundsätzen im Einklange.*)

*) Es könnte hier noch beigefügt werden, was G. A. Riecke in seiner Schrift „Ueber Armen-Erziehungsanstalten im Geiste der Wehrli-Anstalt zu Hofwyl," Tübingen 1823, S. 34 von dorther berichtet, und was von großem Interesse ist; da jedoch das hieher Bezügliche noch genauer mit Armen-

e. Die Schulordnung beherrscht ferner den ganzen Betrieb der Arbeit, die der Schüler zu leisten hat. Der Lehrer muß wissen, was er von jeder Klasse, von jedem Schüler fordern kann; darnach mißt er die Aufgaben für die Schulzeit wie für das Haus ab. Das Zuwenig wie das Zuviel, was beides gleich schlimm ist, muß ihn in allem Einzelnen die Erfahrung vermeiden lehren: was aber aufgegeben ist, muß unnachsichtlich auch geschehen; es muß dem Kinde solcher Ernst eingeflößt werden für seine Arbeit, daß es lieber von seinem Schlafe sich abbrechen würde, als daß es wagte, vor dem Lehrer zu erscheinen, ohne das Aufgegebene gefertigt zu haben. — Und wie zu diesem Schulfleiß auch diejenige Arbeit gehört, die vom Lehrer und den Schülern gemeinschaftlich vollbracht wird, d. h. das Lernen durch mündlichen Unterricht, so gehört zur Schulordnung das Schweigen und das Reden, beides zu seiner Zeit; jenes nicht als dumpfes Hinbrüten, während der Lehrer etwa in's Predigen gerathen ist; dieses nicht als ungeregeltes Dreinschreien, sondern als ein Reden, das seine gemessene Schranke hat, theils sofern Niemand reden darf, als der aufgefordert ist, theils sofern jede Antwort laut, herzhaft, besonnen und auch der sprachlichen Form nach richtig und vollständig ist. Wo die Kinder nichts reden oder nur halblaut, nur in unartikulirten Sätzen oder Lauten: da fehlt es an der ordnenden Zucht. Ja diese muß ihre wohlthätige Wirkung ausüben selbst bis in's Innerste, bis in des Kindes Gedanken hinein; auch in sein Denken muß Regel und Ordnung kommen. Nach Jacotots Grundsätzen wird, wenn der Schüler etwa auf die Frage: warum diese oder jene Gesinnung gut, eine andere schlecht sei? einfach aus seinem sittlichen Bewußtseyn oder aus dem Katechismus heraus antwortet, solche Antwort verworfen, weil sie nicht „nach unserer Methode ist,“ wornach vielmehr im Telemach ein Satz oder Bei-

Anstalten, als mit der Volksschule zusammenhängt, wenn es gleich auf diese angewendet werden kann, so wird sich in unserm dritten und letzten Haupttheil der geeignetere Ort dafür finden.

spiel als einzig gültiges Argument muß aufgezeigt werden. Das ist nun wohl eine Lächerlichkeit, ein Einschnüren der Denkkraft des Kindes in die Windeln der Methode, wodurch der allgemeine Wahrheitssinn nothleiden muß. Aber etwas ist doch auch von dieser Unterrichtsweise zu lernen, nämlich: daß sich im Kinde eine richtige, geordnete Denkweise, Schlußweise, Urtheilsweise erst bilden muß, woraus dann das geordnete Reden in den Antworten von selbst wieder resultirt. Am klarsten tritt das beim Rechnen hervor, worin ohne Disciplin des Denkens gar nichts zu erreichen ist; es muß sich aber in allen Pensen dadurch bilden, daß der Lehrer durchaus keine Abschweifung, nichts Unzusammenhängendes, Unklares duldet, dem Schwächeren immer wieder den Weg für seine Gedanken zeigt, und ihn so an eine feste Ordnung des Denkens gewöhnt. Sie ist nur dann vom Uebel, wenn sie eine an sich vollkommen richtige, in des Kindes Geist selbst erzeugte Reihenfolge der Gedanken darum nicht anerkennt, weil dieselbe der vom Lehrer oder vom Lehrbuche beliebten Manier nicht conform ist; wo im Denken Wahrheit und Klarheit ist, wo ein richtiger Schluß gemacht ist, da soll der Lehrer auch erkennen, daß hierin die von ihm angestrebte Ordnung des Denkens bereits vorhanden ist.

f. Ordnung muß sichtbar seyn auch im Raum der Schule. Jedes Kind hat seinen Platz, den es zu behaupten hat; es ist zugleich dafür verantwortlich, daß sein Platz, sein Tisch, seine Bank nicht beschmutzt oder verderbt wird, sowie Alle dafür mit in Anspruch genommen werden, daß das ganze Lokal sauber und anständig sei. Leider haben sich manche Lehrer an fingerdicken Staub auf dem Fenstergesims, dem Ofen, den übrigen Geräthen so gewöhnt, daß sie die Häßlichkeit solch eines Aufenthaltsortes gar nicht mehr gewahr werden; in wie mancher Schule liegt der Fußboden voll Papierschnitzel und anderem bunten Unrath, so daß die Kinder vom Lokal der Schule nicht im mindesten den Eindruck einer schola, eines vom Weltschmutz abgesonderten, geheiligten Raumes erhalten, die Schule vielmehr noch schmutziger aussieht

als die Hütte des Proletariers. Die abstrakte Schulweisheit, die sich in ihre Methoden vergräbt, hat dafür weder Sinn noch Zeit; und doch sollte vielmehr das Schulzimmer auch durch den äußern Eindruck sich vor den häuslichen Wohnungen eher vortheihaft auszeichnen. Nicht das Mindeste, was in einem anständigen Wohnzimmer verpönt ist, sollte in der Schule geduldet werden; im Gegentheil, wenn die Wände könnten mit etlichen guten Bildern geziert, das Zimmer zur Sommerszeit immer mit frischen Blumen versehen werden, überhaupt alles gethan würde, das Zimmer schön zu machen: gewiß würde dieser Eindruck manche rohe Unart verhüten helfen, während in unsauberer Umgebung auch unsaubere Reden und Handlungen als etwas durchaus nicht Unangemessenes erscheinen. Wer etwas für eine Schule stiften will, der würde oft besser thun, gute Bilder zur Zierde dahin zu stiften, als etwa Geldprämien, die noch nie viel Gutes gewirkt haben.*) — Wir haben gesagt: jedes Kind hat seinen Platz; aber wenn das die Ordnung fordert, so fragt sich: wodurch wird dieser Platz selbst bestimmt? Nach der Reihenfolge des Alters? oder des Alphabets?

*) „Gott sei Dank, immer seltener werden die dumpfigen, engen Schulstuben, mit hinfälligem, unzweckmäßigem Schulgeräthe; und wenn auch ein poetischer Geist, wie Jean Paul, noch in späterem Alter mit schmerzlichem Gefühl beklagen konnte, daß er zu früh einem Schulhause entzogen worden, in dessen Lehmwände die muntere Dorfjugend Löcher gebohrt und mit Leinwandstöpseln verspundet hatte, um in Winterstagen in gelegenen Momenten sich an die Oeffnung zu stellen, und den frischen, kalten Winterodem mit Wonnegefühl gegen die schwüle Schulstubenluft einzuathmen: lassen wir uns dadurch nicht irre machen, unsre Schuljugend und uns selbst glücklich zu preisen, daß wir den Unterricht in Räumen ertheilen können, welche für Körper und Geist von dem segensreichsten Einflusse seyn müssen. Möchten wir Lehrer nur darauf achten, daß durch ansprechende Anordnung der Schulgeräthe, durch Reinlichkeit und Ordnung überhaupt, ja auch durch solchen Bilderschmuck, welcher der wissenschaftlichen Ausbildung unsrer Schuljugend nicht nur, sondern auch ihrer ästhetischen förderlich wird, die Nüchternheit und prosaische Leere, die den sonst so freundlichen Räumen unsrer Schulhäuser ein fast kasernenartiges Aussehen geben, verschwinden.“ Reinbott, „alte und neue Häuslichkeit“ S. 32. — Schon Valentin Andreä hat, da er in seiner respublica christianopolitana sein Ideal einer Schule aufstellt, des äußern Schmuckes und seiner pädagogischen Bedeutung nicht vergessen.

oder nach einer durch den Lehrer aufgestellten Skala der Kenntnisse, d. h. durch Lokation? Hier begegnen wir also — vielleicht für Manchen an einem Orte, wo er sie nicht erwartet — der Frage, die sonst im Kapitel von Lohn und Strafe, von der Zulässigkeit, den Ehrgeiz in Anspruch zu nehmen, abgehandelt zu werden pflegt. *) Aber damit ist eben schon der rechte Gesichtspunkt für die Sache verrückt; denn eine Belohnung ist der Lokus nicht, sonst würde, wenn etwa ein Schüler durch Nachlässigkeit sich der Degradation schuldig macht, denen, die hiedurch hinaufrücken, ein Lohn zu Theil für Nichts, für keine Leistung; und wäre die wahre Bedeutung der Lokation Lohn und Strafe, so müßten wir sie eiligst abschaffen, da die Strafe in dieser Gestalt die Schwächeren ganz unschuldiger Weise träfe, ein Lohn aber von der Schule gar nicht gereicht werden kann, denn der Schüler ist nicht des Lehrers Taglöhner. Auch der Grund: man müsse lociren, damit der Lehrer immer wisse, wohin er sich mit seinen Fragen zu wenden habe, ist unstichhaltig; derjenige Lehrer müßte seine Schüler schlecht kennen, der nicht nach kurzer Zeit des Zusammenseyns den einzelnen beurtheilen könnte, es mag derselbe sitzen wo er will; und kann er das nicht, so kann er ja noch viel weniger ihm einen richtigen Platz anweisen. Vielmehr ruht die Lokation auf einem viel tieferen Grunde — einem Grunde, in welchem die Schule als ein Mikrokosmos, als ein Staat im Kleinen erkannt wird. Im Leben nämlich, und zwar speziell im Staatsleben, denn Kirche und Familie kennen keine Lokation, die Kirche hat auch nur dadurch eine Skala der Hierarchie erlangt, daß ein durch ihre irdische Form bedingtes und darum unvermeidliches Analogon des Staatslebens, nämlich Verfassung und Regiment, in sie übergegangen ist: — im Leben, sage ich, nimmt Jeder einen bestimmten Lokus ein, vom

*) Wenn man sich, von diesem falschen Gesichtspunkte ausgehend, (wie z. B. Jäger im südd. Schulboten 1855. S. 64) auf Luc. 14, 8. beruft, so übersieht man, daß es v. 10 heißt: „Freund, rücke hinauf." — Sich selbst oben an setzen, ist doch wohl etwas Anderes, als locirt werden.

Könige bis herab zum Tagelöhner, zum Proletarier; und dieser Lokus entspricht im Ganzen — nicht sowohl dem absoluten innern Werthe, dem Werthe, den das Individuum vor Gott und für's Himmelreich hat, sondern der Tüchtigkeit und Brauchbarkeit für die Lebenszwecke, wie beides auf Talent und Fleiß beruht. Wenn ein Staatsbeamter zum Minister gemacht wird, so muß diesem Posten, wenn anders die Wahl richtig getroffen ist, eine Intelligenz, ein Schatz von Kenntnissen, eine Gesammttüchtigkeit entsprechen, die gerade so hoch über der Intelligenz eines Dorfschulzen steht, wie der Rang des ersteren über dem des letzteren. Ebenso wird wiederum der Tüchtigere, Intelligentere im Bürgerstand selbst, z. B. als Kaufmann, als Gewerbtreibender, eine Stellung einnehmen, die seiner Leistung entspricht. Ist das im Allgemeinen nicht mehr der Fall, ist es nicht Regel, so verräth sich damit, daß „etwas faul ist am Staate von Dänemark," daß die Zeitzustände abnorm sind, daß das öffentliche Leben krank ist. Diese Lokation des Lebens nun ist es, die sich in der Lokation der Schule abbildet, für deren Verständniß das Kind durch diese vorgebildet wird. Einen Unterschied der Stände gibt es da nicht, es wäre denn, daß man Trotzendorfs Ephoren und Quästoren und Oekonomen in die Schulverfassung wieder einführte; auch der Unterschied der Mündigen und Unmündigen, der Pfleger und Aufseher, den wir oben kennen lernten, oder der zwischen den Monitoren und den gemeinen Schülern in einer Lancasterschule entspricht jener Skala des wirklichen Lebens nicht. Das Einzige, was an die Stelle derselben treten, sie präformiren kann, ist der Platz, den das Kind einnimmt. Daran sieht es klar vor Augen, daß das Lernen und die Leistung im Lernen kein Kinderspiel ist, sondern einen reellen Zweck hat, und in wiefern sein Lernen bereits zu solcher Realität geworden ist, das wird ihm anschaulich durch seinen Lokus. Dieß aber ist pädagogisch nothwendig, wenn sich das Kind in die Rangordnung des wirklichen Lebens soll schicken und sie verstehen lernen. Sagt man nun, es werde auf eine der christlichen Forderung der

Demuth widersprechende Weise der Ehrgeiz gestachelt, so ist dieß erstlich nur eine mögliche Folge, nicht aber Zweck der Lokation; und zwar eine Folge, die ebenso auch bei völliger Weglassung der Lokation aus andern Ursachen und Veranlassungen entspringen kann; von jeder eingereichten Arbeit z. B. muß der Lehrer doch irgendwie sein Urtheil abgeben, und wollte er selbst dieß nur unter vier Augen thun, so würde doch das Antworten beim Unterricht, überhaupt die mündliche Leistung noch Reize genug für den Ehrtrieb erhalten. Aber zweitens ist der Ehrgeiz in Bezug auf's Lernen denn doch anders zu beurtheilen, als der Ehrgeiz, welcher Motiv zu einer sittlichen Handlung ist. Letztere verliert einen Theil ihres Werthes dadurch; bei ersterem aber handelt es sich um einen Stoff, der angeeignet wird, und der an seinem Werthe, auch an seiner sittlichen Wirkung, als Zucht der Wahrheit, dadurch nichts verliert, es wäre denn, daß alles Interesse des Kindes am Stoffe sich eben nur so weit erstreckte, als derselbe jenem Triebe zum Mittel der Befriedigung dient. Dann aber wird zuverlässig das Wissen kein solides werden, und der Lehrer wird desto öfter Gelegenheit haben, den Schüler, den sein Wissen eingebildet macht, seine Ignoranz fühlen zu lassen und den falschen Ehrgeiz dadurch zu züchtigen. — Wendet man aber ein, daß, da nach Obigem die sittliche Beurtheilung nicht den Maßstab der Lokation abgebe, dadurch die Lokation eine ungerechte werde: so ist zu antworten, daß sie darum nur ebenso gerecht oder ungerecht ist, wie das wirkliche Leben nach Gottes Ordnung gerecht oder ungerecht war und ist und bleibt. Sehen wir's aber als eine Ungerechtigkeit an, daß nicht jeder brave Mann darum auch Geheimerath, und umgekehrt nicht jeder Schurke ein Gassenkehrer ist? Ja vielmehr gerade in der Lokation prägt sich die Gerechtigkeit darin sichtbar aus, daß keinerlei Rücksicht dabei gilt, als eben nur die Geschicklichkeit, daß die Tochter des Schneiders, wenn sie in derselben Klasse sitzt, ganz nach demselben Ellenmaaße gemessen wird und zu derselben Ehre gelangen kann, wie

die des Regierungsraths.*) Und wenn wir mit einem fleißigen und tugendhaften, aber schwachbegabten Kinde, das darum nicht vorwärts kommen kann, allerdings Mitleiden haben, liegen nicht in des Lehrers Hand noch Mittel genug, um dem Kinde zu erkennen zu geben, wie sehr er es liebe und achte? All das setzt aber allerdings voraus, daß der Lehrer die Lokation auf's Gewissenhafteste, wo möglich so bewerkstellige, daß die Kinder selbst sich die Rechnung machen können, deren Facit ihr Lokus ist. Ein möglichst vollständiges Zusammennehmen aller Lehrfächer, und dabei dann ceteris paribus Rücksichten auf persönliche Umstände, auf sonstiges Wohl- und Uebelverhalten u. dgl. wird dazu wesentlich gehören, während die einzelne Form (z. B. mittelst Marken, Numern u. s. w.) dem Ermessen des erfahrenen Lehrers überlassen werden kann. Auch ist ein zu häufiges Lociren zu widerrathen, da sonst das Kind kein großes Gewicht mehr darauf legt; schon eine monatliche Lokation scheint uns wenigstens in den Oberklassen zu häufig, eine vierteljährliche etwa das richtige zu seyn. Zwischenein etwa in einzelnen Fächern zu lociren (für diesen Monat etwa im Rechnen, für einen andern im Schreiben u. s. w.), ist nicht praktisch, da hiedurch der Gesichtspunkt für's Lociren überhaupt, wie wir denselben oben feststellten, verrückt wird; wollte aber der Lehrer, ohne die Kinder darnach sitzen zu lassen, ihnen blos von Zeit zu Zeit ihre Leistungen in den einzelnen Fächern in Form einer blos auf dem Papier bestehenden Speciallokation mittheilen, als deren Gesammtresultat zuletzt die Hauptlokation als wirkliche Sitzordnung erfolgt, so wäre dagegen nicht viel zu sagen. — Uebrigens vergleiche man

*) Ehemals war das allerdings anders. Selbst in Landstädtchen, wo der Pfarrer, Schultheiß und Stadtschreiber die höchste Aristokratie bildeten, hatten die Mädchenschulen noch zu Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts eine sogenannte Staatstafel; und wehe dem Schulmeister, der nicht alle Ansprüche in dieser Beziehung befriedigte! Daß in den älteren Klosterschulen die Adeligen von den Bürgerlichen getrennt wären, deutet Herold (Geschichte d. Kl. Sch. zu Roßleben S. 25) an, während Trotzendorf (s. Raumer I. 219. Ponit personam Nobilis, qui induit Scholastici) solche Ungleichheit so wenig duldete, als Sturm (ebd. II. S. 107.)

über diesen Punkt die Abhandlung von Völter im süddeutschen Schulboten, 1852. Nr. 24 u. 25.

g. Ordnung muß endlich dem Auge entgegentreten in der ganzen äußeren Haltung und dem äußeren Benehmen der Kinder. Zwar nicht ein steifes Dasitzen oder in der Reihe Stehen, wie man es von einem Infanterieregiment fordert, wird auch einer Schule anstehen; aber derjenige Anstand, der an sich selbst als Moment der Erziehung, wie als nothwendiges Mittel für den Lehrzweck, d. h. als Mittel zur Erhaltung der Aufmerksamkeit unerläßlich ist, — das gerade und aufrecht Sitzen, die unausgesetzte Richtung der Augen auf den Lehrer oder auf die Wandtafel oder auf das Buch, das gelesen wird; ferner Ordnung im Heraustreten des Einzelnen oder einer zu gemeinsamer Uebung vorgerufenen Anzahl von Kindern; Ordnung im Weggehen; Präcision im Aufstehen zum Gebet, im Hervorholen der Tafel, des Schreibhefts, im gleichzeitigen Anfangen einer gemeinschaftlichen Arbeit ꝛc. — alles dieß, wodurch außer dem allgemeinen Erziehungszweck zugleich eine unglaubliche Zeitersparniß erzielt wird, kommt nicht von selber, dazu ist Disciplin nöthig, die mit immer wachem Auge jede Störung solcher Ordnung unterdrückt.*) Uebrigens kann für diesen speciellen Punkt ungemein viel gewonnen werden, wenn der Lehrer der jüngsten Kinder sich nicht scheut, zum Anfang eine Weile geradezu jeden Tag einige gymnastische Uebungen vorzunehmen, wodurch ohne militärische Steifheit doch militärische Regelmäßigkeit und ein fast unwillkürlich erfolgender Gehorsam auf kurzes Commandowort bewirkt wird. Läßt man das dadurch bei den jüngsten Schülern Gewonnene in den weiteren Schuljahren nicht, wie so häufig geschieht, wieder verloren gehen, so wird es den Lehrern auch in den höheren Klassen leicht seyn, die schönste Ordnung zu erhalten, die, weil sie den Kindern bereits in den Gliedern sitzt, durchaus

*) Vergl. hiezu Bormanns Vorträge über Erziehung und Unterricht, S. 243.

nicht den Eindruck von etwas Pedantischem und das Kinderleben Beengendem machen kann. Auch die ordentliche Art, wie das Kind beim Kommen und Gehen sich benehmen, den Lehrer grüßen, um eine Erlaubniß bitten soll u. dgl., gehört unter die Schulordnung; die Zucht darf auch dieß nicht gering achten; an der äußern Sittsamkeit hängt ein gut Stück wirkliche Sittlichkeit; und so wenig man immer schließen darf, daß, wo jene ist, auch diese sei, so sicher darf man darauf rechnen, daß, wo jene nicht ist, auch diese fehlt.

4. Alle diese Momente der Schulordnung fallen, wenn wir die beiden Faktoren derselben, Gesetz und Freiheit, in's Auge fassen, zunächst ganz auf die Seite des Gesetzes. Es ist die Auktorität des Lehrers, durch die solche Ordnung muß hergestellt und erhalten werden; seine Mittel dazu sind dieselben, wie sie auch außer dem Schulamte jedem Erzieher zu Gebote stehen, wovon S. 310 ff. die Rede war. Hier haben wir nur auf zwei, speziell dem Schulleben zugehörige Punkte aufmerksam zu machen. Den einen, nämlich die Art einer Schuluntersuchung, wenn eine Anklage oder ein Verdacht vorliegt, hat Gräfe (die Volksschule, I. S. 374) sehr gut erörtert. Er hat vollkommen recht, wenn er fürchtet, daß bei öfterer Wiederkehr von Untersuchungen die Schulzucht leicht einen polizeilichen und criminalistischen Charakter annehme, und wenn er für den Fall, daß die Fruchtlosigkeit einer Untersuchung zum Voraus wahrscheinlich ist, räth, lieber die Sache auf sich beruhen zu lassen und sich mit einer allgemeinen Ermahnung und Warnung zu begnügen. Auch sind wir — außer den andern von ihm gegebenen Regeln, die ohnehin durch die Gerechtigkeit gefordert sind — damit einverstanden, wenn Gräfe erst dann die Untersuchung als mit einem Resultat abgeschlossen betrachtet, wenn ein wirkliches Geständniß erfolgt sei; und ohne Tortur, durch den bloßen Zuspruch an's Gewissen ein Geständniß herbeizuführen, das ist eine Kunst, die im Lehrer den Meister zeigt, und die er, ohne ein Collegium über den Strafprozeß gehört zu haben, sich

muß aneignen können. Die alten Schulmonarchen haben sich dieses criminalistische Verfahren sehr vereinfacht, indem sie, falls ein Vergehen ausgeübt war, der Thäter aber nicht alsbald ermittelt werden konnte, verfuhren, wie Herodes zu Bethlehem, indem sie zwar nicht das Mordschwert, aber doch den Haselstock über alle Schüler vom ersten bis zum letzten schwangen, um so den Thäter gewiß zu treffen. Erschwert wird eine Untersuchung am meisten, wenn ein Complott sich gebildet hat, oder wenn einzelne böse Subjekte einen solchen Terrorismus ausüben, daß kein Schüler die Wahrheit zu sagen wagt. Ist es so weit gekommen, dann freilich ist dem Lehrer kaum mehr möglich, Disciplin zu halten; aber daß es so weit kommt, ist selbst schon nur möglich durch große Fehler von Seiten des Lehrers oder der Lehrer. Unter den jüngern Kindern kann dergleichen nie vorkommen; ist man nun da schon auf der Hut, weiß man schon da die Wahrheitsliebe und Aufrichtigkeit zu erhalten, sammelt man sich (wovon nachher noch besonders wird gesprochen werden) einen guten Kern von Schülern, die jenen Terrorismus Einzelner gar nicht aufkommen lassen, und wächst allmählig der Lehrer selbst an praktischem Geschick, an praktischer Kinder-Psychologie, so wird das Untersuchungsgeschäft nicht nur viel seltener vorkommen, sondern wenn es seyn muß, auch mit Erfolg geführt werden. — Der zweite Punkt, den wir mit einem Worte berühren müssen, ist die Schulstrafe.*) Die allgemeinen Grundsätze über die Strafe in der Erziehung, wie sie S. 318 entwickelt worden sind, finden natürlich ihre volle Anwendung auf die Schule; und so wenig wir dort der heillosen Weichlichkeit das Wort reden konnten, die zwar in die Gesangbücher das jämmerliche Lied stiftete: „Groß ist, ihr Eltern, eure Pflicht, verzärtelt eure Kinder nicht," dieß aber bloß auf das

---

*) In Bezug auf den Strafmodus vergleiche man den Aufsatz „über Freiheitsstrafen in der Schule" in der Darmst. Allg. Schulz. 1854, Nr. 34, wo sowohl das Gefährliche derselben als die Art, wie dieß am besten gehoben werden könne, gut auseinandergesetzt ist.

Weglassen von Pelzkappen u. dgl. bezog, während man dabei vor jeder rechtschaffenen Ohrfeige als einer Barbarei erzitterte: so wenig wollen wir dem fühlbaren Ernst der Schuldisciplin das Geringste in den Weg legen.*) Ueber den Unterschied zwischen der häuslichen und der Schulstrafe bedarf es jedoch noch einer Bemerkung. Wie schon Pestalozzi (wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Werke Bd. IX. S. 26) richtig gesehen hat, daß Vater- und Mutterstrafen selten einen schlimmen Eindruck machen, weil die Gemüthsstimmung der Kinder nicht durch einzelne Handlungen der Eltern bestimmt werde, vielmehr durch die „täglich und stündlich vor den Augen der Kinder stehende Wahrheit der Gemüthsbeschaffenheit und Neigung oder Abneigung der Eltern gegen sie, wogegen den Lehrern, die nicht Tag und Nacht in ganz reinen Verhältnissen mit den Kindern leben, das Fundament von tausend das Herz der Kinder anziehenden und festhaltenden Umständen fehle": so hat auch Schleiermacher diesen Unterschied sammt seiner praktischen Consequenz sehr richtig erkannt. Er sagt (Erz. L. S. 749 ff.): „Das ganze Strafsystem in der öffentlichen Erziehung muß imposanter seyn, als im häuslichen Leben. Die Gleichmäßigkeit der Strafe ist für die Schule weit wesentlicher, als für das Haus. Denn im häuslichen Leben ist der sittliche Naturcharakter, das

---

*) Scheibert sagt im Dezemberhefte der pädag. Revue 1852, S. 334: „Die Emancipation des Fleisches ist ja bis zur ästhetischen Verklärung gesteigert; dieß Fleisch, im weitesten Sinne des Wortes, wird von jeder Strafe und so auch von der Schulstrafe getroffen, und darum der Gegensatz und der Widerwille gegen die Schulstrafe, welchen Namen sie auch haben möge. Die strenge Kinderzucht hat überall gleichen Schritt gehalten mit dem strengen christlichen Glauben, und hält heute noch mit ihm gleichen Schritt, denn dem christlichen Ehepaar gilt der Schaden an der Seele mehr, als der am Leibe, und der Schmerz über die verkrüppelte Seele steht höher, als der über den verkümmerten Leib." Sehr gut heißt es weiter S. 335 von den Erlassen der Behörden in dieser Beziehung: „ihr Refrain ist und bleibt der: man solle strenge Zucht halten, aber Niemanden etwas thun. Wohl ist strenge Handhabung der Disciplin dringend empfohlen, aber wo Klagen gegen den Lehrer sich erheben, da bekommt er schon immer Unrecht, d. h. er erhält eine Vermahnung und das ist seine Verurtheilung."

Gefühl der Zusammengehörigkeit, woher das Leben seine Einheit hat, das vorherrschende. Daher kann hier das Eindringen eines Jeden in das Bewußtseyn des Andern eher angenommen werden, als auf einem andern Gebiete. Die Berücksichtigung des Innern kann also hier am meisten hervorragen, und die Gleichmäßigkeit der Behandlung wird hier am wenigsten nothwendig. In der öffentlichen Erziehung ist jenes Gefühl nicht vorauszusetzen; vor aller Erfahrung hat der Zögling das Gefühl, daß der Lehrer leichter über sein Inneres sich irren könne, als Vater und Mutter. Wenigstens setzt er dieß voraus und daran hält er hartnäckig fest; eine Hypothese, an sich richtig, obgleich es in der Wirklichkeit ganz anders seyn kann. Der Naturgrund des Glaubens fehlt hier. Die Auctorität, die im häuslichen Leben von selbst ist, muß in der Schule durch Erfahrung erst gebildet werden." (D. h. das Kind muß erst die Erfahrung machen, daß hier eine Auctorität gilt, ehe es sie anerkannt, während sie ihm im elterlichen Hause a priori feststeht; ein Satz, der übrigens insoferne nicht ganz zutrifft, als auch im Hause erst die Erfahrung der elterlichen Auctorität das volle Bewußtseyn von derselben im Kinde herstellt; und als andererseits das Kind auch in die Schule schon einen Respekt vor dem Lehrer mitbringt. Für das jedoch, worum es sich hier handelt, ist dieß nicht von Belang.) „Nach dem Gefühl," fährt Schleiermacher fort, „kann in der Schule noch weit weniger gestraft werden. Nur durch feste Gleichmäßigkeit erhält die Handlung des Strafens den gesetzlichen Charakter, und diesen kann die Schule nicht entbehren. Nur muß jene Gleichförmigkeit nicht pedantisch festgehalten werden, denn die Schule ist noch lange nicht der Staat, sie steht in der Mitte zwischen dem bürgerlichen und häuslichen Leben. So wie nun die Schule nicht, wie der Staat, Strafgesetze haben darf, sondern bei aller Gleichmäßigkeit im Strafverfahren sich immer noch freien Raum für Veränderungen lassen muß: so noch viel weniger das Haus. Wenn es im Hause Strafgesetze gibt, so ist es schrecklich; der Charakter des

häuslichen Lebens ist dann vernichtet, indem es aus einer natürlichen Anstalt eine künstliche geworden ist. Die Kinder dürfen nie das Gefühl haben, daß die Eltern gebunden sind." — Dieß Gefühl soll nun freilich auch der Schüler vom Lehrer nicht haben; aber es ist doch ganz richtig, daß die Schule weit weniger, als das Haus, vom materiellen Thatbestand eines Vergehens absehen darf; ein Unrecht, das in Folge dessen vielleicht einem Kinde angethan wird, indem es dieselbe Strafe für ein Versehen erleiden muß, die ein Muthwille dem Thäter zuzieht, ist weit weniger nachtheilig in seinen Wirkungen, als der geringste Schein von Willkühr und Parteilichkeit; auch jenes Kind wird sich's am Ende gefallen lassen, härter gestraft zu werden, als es innerlich sich bewußt ist verdient zu haben, wenn es weiß, es gilt einmal für alle als Gesetz: wer das thut, hat die und die Strafe zu leiden.

5. Schlimm aber stünde es um eine Schule, und von evangelischem Charakter würde nicht viel in ihr übrig seyn, wenn das Schulleben mit seiner Ordnung sich einzig auf dieser gesetzlichen Basis zu halten vermöchte, ohne daß das Element der Freiheit, ohne welches die Ordnung nicht mehr Ordnung, sondern Mechanismus und Knechtschaft des Buchstaben ist, belebend und veredelnd dazu träte und das gesetzliche Element theils ergänzte, theils erst wahrhaft verwirklichte, gemäß dem Spruche: die Liebe ist des Gesetzes Erfüllung (Röm. 13, 10.). Jene Ergänzung besteht darin, daß den Kindern innerhalb der Gesetzesschranken eine freie Bewegung gestattet ist, was in dem Begriffe der Zucht, wie wir ihn entwickelt haben, schon mitgesetzt ist. Die Erfüllung aber besteht darin, daß, was zuvörderst nur äußere Nothwendigkeit war, freier Wille des Einzelnen und Gesammtwille Aller wird. Beide Seiten fordern eine etwas nähere Beleuchtung.

a. Zuvörderst findet jene freie Bewegung ordnungsmäßig Statt in den täglichen Interstitien und in den jährlich zu bestimmter Zeit wiederkehrenden Ferien. Die alte Zeit war mit den letztern etwas freigebiger, da nicht blos die Korn- und Weinernte,

nicht blos die kirchlichen Fest- und Feiertage zu Ferien dienten, sondern auch z. B. jeder Nachmittag vor einem Sonn- oder Festtag — gemäß der altkirchlichen Anschauung, wornach der Vorabend selber schon zum Festtage gehört, — ferner der Nachmittag vor Fastnacht, der Tag der unschuldigen Kindlein (von unserem Volke Pfeffertag genannt) schulfrei gemacht war.*) Es blickt aus der Beschränkung dieser Freiheiten eine Reaktion des pädagogischen Prinzips gegen das kirchliche hervor; aber wir sind weit entfernt, das letztere bis in diese Spitzen hinaus geltend machen zu wollen, da allerdings darin des Guten zu viel war und es vollkommen genügt, wenn nur, wie hier zu Lande das Gesetz erlaubt, außer den sechs Ferienwochen des ganzen Jahres die Nachmittage vor den hohen Festen, ein halber Tag nach den Hauptvisitationen, und für die Stadtschulen (denn die Dörfer haben Sommers keine Nachmittagsschule) eine sogenannte Hitzvakanz für 5—6 der heißesten Nachmittage gestattet ist. — Allein, während diese Freiheiten ein völliges Ruhen der Schule, ein momentanes Gelöstseyn des Schulverbandes darstellen — mit Ausnahme der Hausaufgaben, damit nulla dies sine linea sei: — so hat die Schule auch Raum für solche Momente, in welchen sie als Schule handelnd auftritt und dennoch von ihrer Werktagsarbeit feiert. Das sind die Schulfeste, die in ihrer Art selbst die poesieloseste Zeit, die des Philanthropismus, hoch geschätzt und kultivirt hat (Salzmann z. B. hat viel auf Festivitäten gehalten; über sein Kartoffelfest, Plünderfest u. s. w., vgl. Lange, Erinnerungen aus meinem Schulleben, Potsdam 1855, S. 17) und die wir, wollen wir der Schule nicht

*) Aus dem mehrerwähnten Programm der Grimma'er Fürstenschule (S. 15) ersehen wir, daß dort immer an irgend einem Tage der Woche, den der Rector bestimmte, die Nachmittagslectionen ausfielen, wozu dann stets gehörte, daß auch die erste Morgenlection am folgenden Tage cessirte, weßhalb letzterer der Ausschlafetag hieß. Im 18. Jahrhundert kam dazu zehnmal im Sommer ein gemeinsamer Spaziergang; ebenso wurde, außer den hohen Festzeiten, noch viermal im Jahr eine ganze Woche schulfrei gegeben, nämlich immer, wenn am folgenden Sonntage Lehrer und Schüler zur Communion gingen.

ihre wahrhaft kindliche, d. h. poetische Seite rauben, schlechterdings nicht gering achten, ja mehr als bisher wohl unserer Sorgfalt würdigen müssen. Auch darin war die alte Zeit freigebiger gegen die Schuljugend.*) Welch ein Gaudium muß jedes Jahr am 12. März das Gregoriusfest (das übrigens noch vor 50 Jahren selbst aus den evangelischen Schulen nicht gänzlich verschwunden war) für eine gesammte Schuljugend gewesen seyn! Welch ein Humor lag in dem Ruthenfest,**) da die Schüler unter dem Absingen eines entsprechenden Liedes eine Masse frischgeschnittener Reiser aus dem Walde in Procession in die Stadt trugen und im Schulhause als Vorrath für die Disciplin niederlegten! Welch eine Poesie lag in der alten Maigräfenfahrt, namentlich so lange sie noch nicht eine Orgie für die Erwachsenen, sondern ein reines Kinderfest war, ein Umzug um die Ortsmarkung, der die Bitte um den göttlichen Segen für die Fluren, eine Weihe derselben durch den Mund der Kinder zu seinem eigentlichen Inhalt hatte!

---

*) Vgl. das Nähere über diese Feste zusammengestellt in dem Aufsatze des Verfassers: „Die Poesie im Schulamt und im Schulleben," in Völters süddeutschem Schulboten 1851. Nr. 8. Lesenswerth ist über denselben Gegenstand eine neuere Schrift: Haus-Pädagogik von Stoy, Leipzig 1855, S. 90 ff. — Von anderem, nämlich von rein kirchlichem Gesichtspunkt aus fordert auch Nitzsch (Pr. Th. II. Band, S. 393) ein jährliches Erziehungs- und Schulfest, das, wie er sagt, vielleicht durch Erhaltung und Umdeutung des Michaelistages zu erzielen seyn möchte." Guerike nennt in seiner Archäologie S. 226: das Fest der unschuldigen Kindlein „das wahre christliche Kinderfest der alten Kirche, das die neue durch leeres, modernes Surrogat zu ersetzen umsonst sich bisher gemühet hat." — Die mittelalterliche Schulsprache nannte die Hauptbestandtheile solcher Festivitäten die tria gaudia, nämlich; pax, lavacrum, vinum (das erste nicht in dem Sinne, daß man die Schüler mit dem Lernen in Ruhe ließ, das verstand sich von selbst, sondern es war „eine Art Euphemismus für die Ringkämpfe," durch welche ein Preis, also gleichsam der Friede in höherer Potenz errungen ward.) S. Cramer a. a. O. S. 119.

**) Ein andres Ruthenfest lebt noch heute in der Stadt Ravensburg fort, das seinen Ursprung auf eine Pest zurückführt, welche auf das Gebet der auf dem Markte versammelten Kinder plötzlich verschwunden seyn soll. Wann aber dieß Wunder, wodurch die Kinder die Befreier der Stadt von Gottes Zuchtruthe wurden, geschehen seyn soll, ist nicht mit Bestimmtheit zu sagen. (S. Schwäb. Merk. 1854, Nr. 202. S. 1385.)

Wir sehen wohl mitleidig zurück auf Zeiten eines mechanischen Eintrichterns, wohl auch Einbläuens unverstandener Lehren und Regeln; aber was an Lebensfreude dem Unterricht abging, das ersetzte sich durch solche Festtage reichlich. In soferne bedürfen nun zwar unsere Kinder eines gleichen Genusses weniger, als die Sprößlinge jener Zeiten: aber dem Schulleben fehlt dennoch etwas Wesentliches, wenn es eben nur im täglichen Arbeiten für den Schulzweck sich abspinnt und die Erinnerung an dasselbe, die den Zögling sein Lebenlang begleiten soll, wird eine blasse seyn, wenn kein Freudentag solcher Art je durch die Scheiben des Schulzimmers geschienen hat. Warum sollte nicht des Jahres einmal ein gemeinsamer Ausflug unter wehenden Fahnen, unter Gesang und heiterem Commando den Kindern gegönnt werden?*) Was zur Verköstigung der Armen mit ein Paar Kreuzern nöthig ist, wird ja ein nicht ganz verrostetes Scholarchat leicht zu beschaffen verstehen; und die Mühe, welche solch eine Excursion den Lehrern macht, wird sicherlich durchs Schulleben sich belohnen, da ein Zusammenseyn dieser Art, ein gemeinschaftlicher Genuß freierer Art, insbesondere aber die Fürsorge der Lehrer für die leibliche Befriedigung der müde gelaufenen Kinder die Herzen derselben gewiß ihnen näher bringt und weiter öffnet. Und wie viel andre Freude im Spiel, in Wettlauf, in anderen Formen jugendlicher Gymnastik hat im Rahmen eines solchen halben Tages Platz! Ist dieß eine Freude für den Sommer, so empfiehlt sich für den Winter eine Gesangproduktion innerhalb der Schule selbst, nicht mit großen Chören, Cantaten, Oratorien, was nicht mehr schulmäßig ist, sondern mit den Kinderliedern, zwei- oder dreistimmig mit oder ohne Klavierbegleitung, da die Eltern kommen und hören dürfen, was die Kinder das Jahr über singen gelernt.**) —

---

*) Vgl. dazu, was in der früher angeführten Biographie Friedrich Jakob's, S. 56 f. von den Schulfesten des Lübecker Catharineums erzählt ist.

**) Von etwaigen dramatischen Productionen ist schon S. 194 das Nöthige gesagt.

Ein Lehrerherz, das unter der Last des Amtes nicht verlernt hat, darin seine eigne Freude zu finden, daß den Kindern Freude bereitet wird, findet sicherlich immer eine Form, in welcher dieß geschehen kann, — findet aber ebenso gewiß auch dankbare Kinderherzen. — Ob unter diese Schulfeste auch die Schulprüfungen zu rechnen seien, ist noch die Frage. Scheibert, der überhaupt den Schul-Prüfungen nicht gewogen ist, will sie (päd. R. Apr. 1854, S. 280) dafür gelten lassen, wenn die Prüfung selbst wegfalle; er denkt sie sich nur als eine Veranstaltung, wodurch in Anwesenheit — nicht eines Publikums, sondern nur der Eltern als theilnehmender Freunde — die Freithätigkeit der Kinder zur Offenbarung komme. Es ist wahr, das Prüfen und nochmehr das Geprüftwerden ist an sich nichts Festliches; man müßte also, um beide Zwecke zu erreichen, die Kinder in einer Weise examiniren, daß sie gar nichts von einem Examen merkten, sondern ein Fest zu feiern glaubten. — Wir theilen mit Scheibert nur die Abneigung gegen die Zulassung eines Publikums statt der Eltern, nicht aber die gegen Schul-Prüfungen überhaupt, die nun eben einmal seyn müssen, so gut wie Visitationen der Aemter in Kirche und Staat. Die Sache ist einfach diese: versteht der Schul-Inspector das Visitiren, d. h. weiß er hervorzulocken, was die Kinder wirklich in sich haben, statt sich durch vorgerittene Paradepferde bestechen zu lassen; läßt er den Lehrer ungehemmt Lehrproben geben, und nimmt daneben doch eins und andres selber vor, um die Sicherheit, die Objektivität der Kenntnisse zu erforschen; und ist nun solcher Prüfung gegenüber die Schule in gehörigem Stande, daß sich Visitator, Lehrer und Schüler freuen können: dann ist die Prüfung ein Schulfest, und die äußeren Zugaben — die sonntägliche Kleidung, die Dekoration des Schulzimmers, etwaige Geschenke an alle Kinder — passen dann zur ganzen Stimmung. Geht es aber schlecht, so ist der Prüfungstag, wenn auch nicht ein dies irae — denn ein Visitator soll nicht leidenschaftlich werden, am wenigsten aber einen Lehrer vor den Kindern, den Eltern, den

Kollegen ausschelten — doch ein Tag großer Demüthigung für den Lehrer und die Kinder, wofür sich aber letztere eben mit jenen äußeren Zugaben zu trösten wissen. Man darf also blos sagen: die Schulprüfung kann und soll ein Schulfest seyn, aber nicht a priori: sie ist es.

b. Aber nicht blos zwischen das gesetzliche Schulleben hinein sollen solche Momente der Freiheit treten als eine wohlthätige, feiertägliche Unterbrechung: sondern das gesetzliche Leben selbst soll von dem Elemente der Freiheit durchdrungen und dadurch eben die reine, schöne Ordnung hergestellt werden, daß der eigene, freie Wille das gesetzlich Geforderte in sich aufnimmt, und so der todte Buchstabe, die starre Regel zu freudigem Leben wird. Das ist vorerst die ächte Wirkung christlicher Zucht, einer consequenten, unerschütterlich festgehaltenen gesetzlichen Ordnung, sobald der, der sie handhabt, den Schüler fühlen läßt, daß es der Geist der Liebe ist, der ihn also thun heißt. Dieß ist das, nicht weiter unter Regeln befaßbare Incommensurable und Imponderable, was in des Lehrers Persönlichkeit liegt. Ist diese, wie sie seyn soll, ist der Lehrer ein guter Hirte, dann geht es, wie Hirzel an Plancks Beispiel (Südd. Schulzeitung 1840, I. S. 33) so schön nachweist, wenn er sagt: „Es ist, gegenüber dem Anstreben gegen äußern Zwang, in welchem die Kinder leider oft genug vom elterlichen Hause her bestärkt werden, die erste Aufgabe der Schule und des Lehrers, die unwiderstehliche Gewalt der Zucht und Ordnung, welche in diesem Kreise herrscht, geltend zu machen, oder zuerst durch das Gesetz zu wirken, denn das Gesetz ist der Zuchtmeister auf Christum. Allmählich wird aber durch die Anschauung der vollendeten Gestalt dieser Ordnung und ihrer Erfolge an den Mitschülern ein Wohlgefallen erweckt. Muß also auch Fügsamkeit anfänglich erzwungen werden, so greift sie doch allmählich Platz. Zeichen und Wunder müssen freilich die meisten sehen, sonst glauben sie nicht. So wie aber diese Fügsamkeit allmählich natürlich geworden ist, so wird sie lieb gewonnen, wie Alles, was zum

Eigenthum geworden ist. Daraus entsteht die Lust und Liebe und der freie Gehorsam, die rechte Zucht des Geistes. Wo diese Gewöhnung am frühesten vollzogen ist, wo bei eingewöhnten Schülern physischer Zwang am seltensten nöthig ist, da wird ein ächter sittlicher Geist die Schule durchwehen. Wo aber auch bei den eingewöhnten Schülern physischer Zwang an der Tagesordnung ist, da erscheint die Schule von dem rechten Geist der Sitte und Zucht verlassen." — Müssen nicht wir Erwachsene oft noch das Gleiche an uns selbst erfahren? Manches Geschäft, das das Amt uns auferlegt, ist uns am Anfang höchst widerlich und wenn wir könnten, würden wir es schlechtweg ablehnen; weil wir aber eben thun müssen, was unsere Schuldigkeit ist, so brechen wir den Eigenwillen, geben uns unter die gesetzliche Ordnung und oftmals wird uns gerade diese zuvor so sehr perhorrescirte Arbeit so lieb, daß wir, auch wenn wir hernach uns ihr entziehen könnten, freiwillig und mit Liebe sie fortsetzen. — Wenn aber die einmal bestehende gesetzliche Ordnung auf den einzelnen neu eintretenden Schüler solche treffliche, ihn vom Zwang zur wahren Freiheit, d. h. zum willigen Gehorsam führende Wirkung ausüben soll: so muß sie bereits in's Schulleben selber so übergegangen seyn, daß der neu Eintretende nicht einen todten Buchstaben, auch nicht des Lehrers Gebot allein sich gegenübersieht, sondern daß ihm ein Gemeingeist entgegenweht, dem er nicht entweichen kann. Auch hievon giebt uns das Bild der Planck'schen Schule, wie Hirzel es uns schildert, die beste Anschauung. Letzterer erzählt von sich (a. a. O. S. 20): „Aeußerst wohlthuend wirkte es auf mich, als ich in die Schule eintrat, eine compacte Masse von älteren gesetzten und eifrigen Schülern zu treffen, welche den Ton angaben, bei denen sich Gemeinheit und Muthwillen einer absoluten Verwerfung versichert halten durfte, ohne daß darum bei der Zahl und Ehrenhaftigkeit derselben irgend eine Spur von Denunciantenwesen zu entdecken gewesen wäre. Wer bei Planck nichts galt, galt auch bei den Schülern nichts .... Man wollte es um der

Schule willen nicht geschehen lassen, daß einer ein schlechtes Licht auf alle werfe.“ Dasselbe lesen wir in der citirten Lebensgeschichte des Lübecker Directors Jacob, S. 60: „Unwahre Naturen, die er verabscheute, konnten auch bei den eigenen Mitschülern kein Ansehen gewinnen, es war sein moralischer Einfluß, daß die Schüler auf einander aufmerksam wurden und die Bessern im Ganzen den Schlechtern aus ihren Kreisen ausschloßen.“ — Solch ein Stand der Schule ist wahrlich das beste Zeichen, daß der Lehrer ein Meister ist; da ist ihm nicht nur das große Leid erspart, daß nie ein Komplott gegen ihn möglich ist, weil der Gemeingeist, der aus Opposition gegen ihn ein solches erzeugen könnte, a priori vielmehr für den Lehrer und gegen jede Auflehnung ist:*) sondern es wird ihm auch vorkommenden Falles das Untersuchen, dessen große Schwierigkeit wir oben anerkannt haben, erleichtert, da der einzelne Thäter durch den Geist, der im Ganzen herrscht, gezwungen wird, aus seinem Versteck hervorzutreten.**)

---

*) Ueber das Uebel des Komplottirens, das sich übrigens wohl öfter gegen Fachlehrer, als gegen Klassenlehrer zeigen wird, weil die ersteren, wie Dobschall (über Schuldisciplin S. 48) sehr richtig bemerkt, in der fatalen Lage sich befinden, daß ihre Schüler im Schullokal einheimischer sind, als sie selbst, — hat Scheibert in der Abhandlung über das Schulleben, Magers Revue 1849 April- und Maiheft, S. 245) Treffendes gesagt, wie es nämlich aus dem der Jugend natürlichen Triebe zur Gemeinsamkeit in dem Falle mit Nothwendigkeit entspringe, wenn der Schultaktik das divide et impera so recht gelungen sei; dann suche jener Trieb, dem die rechtmäßige und heilsame Befriedigung versagt sei, auf unsittlichem Boden sich Genüge zu thun. S. 246 zeigt er, wie in diesem Falle der Gemeingeist unter den Schülern sich aus der bunten Mischung von Gutem und Schlechtem, Edlem und Gemeinem bilde, was die Kinder aus dem Elternhause mitbringen, so daß alle Genossen derselben Schulgemeinde gleichsam von jedem Familienheerde einen Trunk empfangen, mundgerecht gemacht und kredenzt durch den Kameraden. — Vgl. auch was Schleiermacher Erz. L. S. 540 über den Oppositionsgeist in einer Anstalt als sicheres Zeichen ihrer Corruption sagt.

**) In der Schrift von Wedderkop über das rauhe Haus (Oldenburg 1851) werden S. 67 Belege hiefür gefunden, die, obwohl dem Leben in einem Rettungshause entnommen, doch auch für das ordentliche Lehramt von Bedeutung sind. „In einer Spielstunde verletzt ein Genosse den andern auf muthwillige Weise; der aufsichtführende Bruder ist im Begriff

c. Wie auf diese Art das freie sittliche Wollen dadurch die starre Form des Gesetzes überwindet, daß es das Gesetz erfüllt: so ist es auch dem Unterricht nicht unmöglich, seine Stoffe in der Weise darzubieten, daß das Kind nicht blos sie aufnimmt, weil es einmal seyn muß — wiewohl dieser Gesichtspunkt, der der Zucht, auch im Unterrichten und Lernen niemals darf aus dem Auge verloren werden — sondern daß das Kind mit freiem Wohlgefallen die Stoffe sich aneignet, daß, was es lernen muß, ihm selbst auch lieb wird. Läßt man, wie die alte Schule gethan, blos die Zucht, das Müssen, im Unterrichte walten, so kann zwar etwas dabei gelernt werden, aber ein freies Erfassen und Handhaben, ein Leben in den geistigen Gütern, die der Unterricht darbeut, ist nur bei sehr begabten Schülern möglich gewesen, die aus eigner Produktivität das ersetzten, was die Schule ihnen nicht gegeben. Läßt man aber blos das Zweite gelten, macht man darum aus allem Lernen eine angenehme Unterhaltung: so wird eben nichts gelernt, es fehlt der Ernst und die Solidität der Bildung; vide Basedow. Muß folglich Beides sich lebendig durchdringen, so geschieht das durch die mehr das Gemüth in Anspruch nehmende Behandlungsweise der Lehrstoffe, wie sie von Grube und Curtman gefordert, von Jenem auch an einer Reihe von Gegenständen bereits versucht ist; insbesondere aber, wie Kellner (theils in seinen Aphorismen theils in seiner Schrift: Die Poesie

---

strafend hinzuzutreten, als alle andern Kameraden des Verletzten dem Beleidiger dermaßen ihren Unwillen äußern und ihn mit Worten strafen, daß der Bruder glaubt nichts weiteres thun zu dürfen. In einer andern Familie" (nach der Sprache im rauhen Hause = einer kleinern Abtheilung von Kindern, die unter Aufsicht eines „Bruders" beisammen wohnen) „ist ein offenbar gewordenes Unrecht begangen. Niemand kennt den Thäter. Der Bruder mühet sich vergebens, ihn zu entdecken. Als er fast muthlos den Rücken gewendet, sagt Einer: das muß heraus! Alle Andern fallen ihm zu und nach einer halben Stunde ist durch die Kameraden der verkappte Thäter entdeckt." — Ist das unter Kindern möglich, die aus den verworfensten Lebenskreisen zusammengebracht sind, warum nicht in einer ordentlichen Gemeindeschule?

in der Volksschule, besonders in der Vorrede) dargethan hat, durch Aufnahme von mehr Poesie in die Schule. Wie das konsequent durchzuführen sei, ohne daß darum für das, was in Leben und Unterricht nun einmal Prosa ist, der Geschmack verdorben, der Wille verweichlicht wird, hat Kellner schön gezeigt, und in der genannten Schrift auch so viel poetische Stoffe dargeboten, daß, wenn wir den Gesang dazu nehmen und der Unterricht in diesem Fache seine Schuldigkeit thut, die Schule hinreichend versorgt ist. Jedoch ist nicht zu leugnen, daß das neue Prinzip, das hiedurch in die Schule eingeführt wird, erst wird eine gewisse Entwicklung durchlaufen müssen, ehe die praktische Ausführung Jedem klar und geläufig werden kann, zumal, da die Poesie, d. h. nicht blos das Dichten, sondern auch der Sinn für das Poetische, nicht Jedermanns Ding ist. Es wird, zumal von Seiten der Seminarbildung, darauf Bedacht zu nehmen seyn, daß nicht für Poesie genommen und seiner Zeit in die Schule eingeführt wird, was eitel Prosa in Reimen ist.

d. Es muß aber das freie Element auch in ganz individueller Weise zu seinem Rechte kommen. Einmal wird es auch innerhalb einer sehr bestimmten Norm, z. B. für die Gedankenfolge im Rechnen, für die mündliche oder schriftliche Nacherzählung einer Geschichte, immer noch sehr wohl möglich seyn, daß sich die Individualität des Schülers mit einer gewissen Freiheit bewegt. Wäre der Lehrer ein so steifer Pedant, daß er dieses Recht gar nicht anerkennen würde, so würde er vielleicht gerade das Originale, das Schöpferische und Geistreiche, was sich dereinst aus einem Zögling entwickeln kann, im Keime ersticken. Noch mehr aber zweitens wird jenes Element darin sich kund geben, daß dem Schüler in manchen Aufgaben oder Leistungen eine gewisse Wahl gelassen wird, woran sich Neigung und Talent frei erproben und hiedurch auch bilden können. Freilich ist für einen Schüler unter 14 Jahren eine freie Wahl schon wegen des kleinen Materials, das ihm zur Wahl zu Gebote steht, nicht denkbar; den jungen

Lateiner sich selbst den Text zu einem Exercitium wählen zu lassen, wäre eine verkehrte Maßregel. Aber es gibt doch auch Stoffe, die dem Schüler zur Wahl können vorgelegt, ja deren Behandlung überhaupt als eine freiwillige bezeichnet werden kann. Dieß gilt insbesondere vom Memoriren. Vorausgesetzt, daß die nothwendigen Memorir-Aufgaben ins Reine gebracht sind, ist es ganz am Platze, den Kindern theils religiöse Stoffe (z. B. einen ganzen Psalm, eine schöne Stelle aus einem Propheten u. s. w.), theils profane Stoffe, insbesondere Gedichte, hinzugeben, damit sie auswendig lerne und recitire, wer da wolle. Eine Schule müßte wahrlich tief stehen, wenn sich keine Freiwillige fänden; und es wird ein freudiger Wetteifer entstehen, der seinen belebenden Einfluß auch auf die gesetzlich vorgeschriebenen Pensen zu äußern nicht verfehlen wird. Und endlich, wie viel Gelegenheit bietet das Schulleben dar — auch abgesehen von der organisirten Form gegenseitiger Hülfleistung, wovon oben die Rede gewesen, — freiwillige Liebesdienste hervorzurufen, die theils dem Lehrer, theils den Mitschülern können erwiesen werden! Es war z. B. im Jahr 1847, daß während der großen Theurung die Töchter der Beamten und vermöglicheren Bürger in der Tübinger Mädchenschule täglich Brod in die Schule brachten, um den ärmeren dasselbe zu bringen, ohne daß ein weiterer Impuls dazu wäre nöthig gewesen, als die einfache Aufforderung, wer etwas bringen wolle, soll es um die und die Stunde thun. Dieß eine Beispiel mag genügen.

Schließlich dehnen wir diesen Begriff des individuellen Freien auf den ganzen Geist und Ton aus, der in einer Schule herrscht, und der natürlich zumeist vom Lehrer abhängt. Je lebendiger seine Persönlichkeit auf die Masse der Kinder wirkt, um so sichtbarer wird auch an dieser das Gepräge jener hervortreten. Gegensätze, wie z. B. der feierliche, priesterliche Ernst, den der eine, der leutselige Humor, den der andre Lehrer hat, werden sich, sind sie nur beide gleich tüchtige Männer, in ihren Schulen so kund geben, daß man nicht sagen kann, der Eine nur hat Recht, der

Andre Unrecht, sondern es ist das Recht Beider, in der Weise zu wirken und den Ton anzugeben, wie es ihnen selbst gegeben ist. Nur in Bezug auf den Humor könnte man Bedenken haben; ob und in wie weit überhaupt Scherz in der Schule gestattet seyn könne, ist die Frage. Fest steht jedenfalls, daß der Humor nur dann berechtigt und auch in des christlichen Volkes Augen unanstößig ist, wenn er auf einem guten Grunde sittlichen Ernstes ruht; dann wird er niemals zur Posse, niemals zum läppischen Spott oder zur widerlichen Liebkosung werden, die überdieß, wenn auch vielleicht unbewußt, unreine Elemente in sich hat.*) Zum berechtigten Scherz an diesem Orte gehört immer zweierlei: die eigene fröhliche Stimmung und die Liebe. Nur wenn er das Product dieser Factoren ist, paßt er in das Verhältniß zwischen Lehrer und Kindern; und dann kann er alsbald dem vollen Ernste der Arbeit wieder den Platz räumen; nur dann verletzt er die Würde des Lehrers nicht, weder in der Kinder noch in der Eltern Augen; nur dann artet er auch weder in zeitverderbendes, inhaltsleeres Geschwätz, noch in verletzenden Hohn aus; er hat vielmehr reellen pädagogischen Werth, indem er die Stimmung der Kinder nicht nur momentan auffrischt, sondern überhaupt den Lehrer ihnen menschlich näher bringt, als z. B. die rein objektive Behandlung irgend eines Lehrgegenstandes, gleichsam die offizielle Weise des Unterrichts dieß vermöchte.

---

*) „Nur ein sehr gewandter, sattelfester Lehrer kann Spaß in der Schule treiben, und dazu noch selten; und doch versuchen das Tölpel am meisten, und führen dabei etwas ins Feld, das Witz seyn soll, das aber dem Witz gerade gleicht, wie eine Kuh dem König Salomo." Jeremias Gotthelf, Leiden und Freuden II. S. 6.

V. Das Lehrgeschäft.

1. Gemäß dem S. 343 ff. Auseinandergesetzten kann das Lernen nicht wohl beginnen, ohne daß sowohl das Kind eine gewisse Vorbereitung empfangen hat, als auch der Lehrstoff für den bestimmten Unterrichtszweck präparirt ist. Zu jener rechneten wir die Uebung im Anschauen, Sprechen, Denken und Behalten. Das Alles verbindet sich zwar hernach mit allem Unterricht, die betreffende Uebung währt also durch die ganze Schulzeit — ja im Grunde durch's ganze Leben — ununterbrochen fort; allein es ist kein Zweifel, daß das Lehren und Lernen, wenn Uebungen der genannten Art schon im zarten Alter vorausgegangen sind, gleich von Anfang einen andern Schwung nimmt, auch die Kinder einer Klasse gleichmäßiger von Anfang an vorwärts kommen, als wenn das eine Kind als ein von Natur aufgewecktes, zu Hause schon geistig angeregtes, das andere aber stumpf an Sinnen, lahm an Gedanken, blöde im Sprechen in die Schule kommt, während die natürliche Fähigkeit, wenn sie geweckt wäre, auch diesem nicht völlig mangeln würde. Es ist aber die Frage, wer jene vorbereitenden Uebungen vorzunehmeu hat? Bekanntlich sind sie unter dem Titel: Anschauungs-Unterricht, als förmliches Lehrpensum in den Lektionsplan unsrer Volksschulen eingetreten. Aber genau genommen sollte die Schule sie schon voraussetzen dürfen. Unser Volk hat darin nicht so ganz Unrecht, wenn es meint, mit dem Anfang der Schule müsse auch das Lernen, die ernste, strenge Arbeit des Lernens beginnen, während jene Uebungen, wie sie es denn ihrer Natur nach zum Theil auch sind, ihm als ein Spiel erscheinen. Und hat nicht Pestalozzi, der Vater des Anschauungs-Unterrichts (denn Comenius' und Basedow's Bilderbücher haben einen materiellen, realistischen Zweck gehabt), jene Uebungen schon mit der Wiege beginnen lassen wollen, und ihren Betrieb ins Haus ver-

legt, ihn den Müttern zur Pflicht gemacht? Fragt man einen Elementarlehrer an einer lateinischen Schule, ob er auch Anschauungs-Unterricht treibe, so bekommt man die Antwort: „Wir haben dazu keine Zeit; wir können nicht so viel Unnöthiges mit unsern Knaben reden.“ Das will nicht sagen, jene Vorbereitung sei, weil ihr die Strenge des Lernens noch fremd sei, überhaupt unnöthig, sondern nur: sie gehöre nicht mehr in die Sphäre der Schule, sie müsse von dieser vorausgesetzt werden. Und daß wegen dieser Unterlassung in der Schule die lateinischen Schüler weniger denken und reden lernen, wird man nicht behaupten wollen; was die deutschen Pädagogen an den lateinischen Schulen etwa zu vermissen finden, das hat wenigstens hierin seinen Grund nicht. Aber, während für die lateinische Schule ein Vortheil darin liegt, daß ihre Zöglinge doch meist den wohlhabenderen Familien angehören, in deren Schooße das geistige Leben der Kinder — wenn auch nicht eben nach der Schnur, die das „Buch der Mütter“ ihnen vorzeichnet — mehr geweckt wird, und daß, wenn arme Zöglinge in sie eintreten, dieß meistens nur in Folge einer wahrgenommenen höheren Begabung derselben geschieht: so ist dagegen die Volksschule in der Lage, Vieles erst thun zu müssen, was eigentlich der häuslichen Pädagogik angehört. In so fern können wir mit der Ansicht uns etwa einverstanden erklären, daß das erste Schuljahr noch nicht zum Lesen- und Schreibenlernen, d. h. eben noch gar nicht zum eigentlichen Lernen verwendet werden, sondern jenen Uebungen vorbehalten bleiben soll. Die Behauptung eines bekannten Pädagogen, die von hunderten nachgebetet worden ist, der erste Leseunterricht sei des Kindes erste Qual, ist zwar eine pure Einbildung, in der noch ein Stück philanthropistischer Weichlichkeit steckt; haben sich die Kinder selbst unter der Eintönigkeit des täglichen Buchstabirens in den alten Schulen keineswegs so unglücklich gefühlt, wie die mitleidigen Pädagogen wähnten — denn die Kinder thaten ihre Schuldigkeit und waren vergnügt dabei, während sie bei mancher methodischen Operation der späteren

Unterrichtskünstler, die von diesen letzteren für äußerst interessant und geistbildend gehalten wurde, z. B. im Sprachunterricht, eine zehnfache Qual ausstanden, die der absoluten Langeweile: — so ist jene Qual des Lesenlernens vollends gleich Null bei der viel rascher an's Ziel führenden Lautirmethode und bei dem die Kinder mannigfaltiger anregenden und mehr in Selbstthätigkeit versetzenden Schreiblese-Unterricht. Aber aus dem Grunde, daß bei einem großen Theil unsers Volkes die Kinder bis zum schulpflichtigen Alter viel zu sehr sich selbst überlassen bleiben, muß die Schule erst noch auf Vorübungen sich einlassen, wiewohl für diesen Zweck eine Voranstalt unter dem Namen Kleinkinderschule das bei weitem Geeignetste, ja Nothwendige wäre. Was daher z. B. Knaus in der vortrefflichen Bearbeitung des gesammten Anschauungs-Unterrichts, die er unter dem Titel: „Das erste Schuljahr," herausgegeben, zum obigen Zweck darbietet, würde sich für eine Kleinkinderschule in derem letztem Kurs (für 5—6jährige Kinder) größtentheils schon eignen; wo aber diese fehlt, oder, was freilich auch nicht selten ist, wo die Lehrerin nicht im Stande ist, einen solchen Kurs durchzuführen, da wird die Volksschule jene Bearbeitung selbst dann mit Nutzen gebrauchen, wenn auch das Prinzip, daß im ganzen ersten Jahre nur Anschauungs-Unterricht getrieben werden soll, nicht mit anerkannt, sondern neben jenen Uebungen bereits auf das Lesen und Schreiben hingearbeitet wird. Knaus hat den Wechsel der vier Jahreszeiten zu Grunde gelegt, und in diese vier Rahmen mit geschickter Hand alles aufgenommen, was dem Zwecke dienlich ist, den laut dem früher Gesagten diese Vorübung haben soll. Er verfährt allseitig, indem er jeden Stoff mehrfach behandelt, als Uebung im sinnlichen Wahrnehmen und Aufmerken, im Sprechen, im Erzählen, im Memoriren, im Singen und Zeichnen. Auch den biblischen Erzählungsstoff weiß er geschickt in diese Form einzufügen; und wir haben nicht das Mindeste dagegen einzuwenden, daß derselbe hier noch nicht als ein eigenthümliches Lehrgebiet unter dem Namen biblische Geschichte abgesondert ist von

dem übrigen Erzählungsmaterial, wie überhaupt in diesen Uebungen dasjenige, was nachher sich in besondere Unterrichtsfächer gliedert, noch ungeschieden (darum aber nicht verworren) bei einander ist. Das Knaus'sche Werk steht zumal in seiner nach kurzer Frist schon erschienenen zweiten Auflage, bedeutend höher, als die früheren Bearbeitungen des Anschauungs-Unterrichts; ein Zeitverderb mit unnöthigem, der lückenlosen Vollständigkeit dienendem Gerede über Dinge, die sich von selber lernen und die kein Kind interessiren, kann ihm nicht Schuld gegeben werden, er bietet Reelles dar. Zugleich müssen wir auf die Behandlung aufmerksam machen, die in Goltzsch's „Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen" (2. Aufl. Berlin 1853) S. 59 ff. unter dem Titel: „Der verbundene Sach- und Sprachunterricht in der Unterklasse," dargelegt ist. Die Uebungen schließen sich dort an eine Bildersammlung an (während Knaus die Bilder in Holzschnitten dem Buche selbst einverleibt hat und sie hernach von den Kindern selbst zeichnen läßt.) Goltzsch legt (S. 67) schon einen sehr soliden Grund für die Sprachbildung der Kinder, indem er durch geschickte Fragen über die abgebildeten Gegenstände sie nöthigt, z. B. die verschiedenen tempora der Zeitwörter in ihren Antworten zu gebrauchen, so daß sie ohne alle Conjugation dennoch diese Formen alle geläufig brauchen lernen. Noch verbindet er damit die Schreibübung, welche bei Knaus für spätere Zeit aufgespart wird, während bei ihm das Zeichnen als beste Vorbildung für's Schreiben gilt.

Was sofort die andere Seite der Vorbereitung, die des Objekts betrifft, so muß diese in erster Linie gegeben seyn durch das Lehrbuch, das den Stoff für den bestimmten Lehrzweck schon präparirt darbietet. Wenn Rosenkranz (Päd. §. 125) es für eine der schwersten Aufgaben erklärt, ein Lehrbuch zu schreiben, — für eine Aufgabe, die nur von den Meistern der Wissenschaft und Kunst, und zwar nur von denen glücklich gelöst werden könne, welche mit großer Bildung und Talent eine große didaktische Erfahrung verbinden: so hat er damit vollkommen Recht, und man muß mit

ihm die Gewissenlosigkeit beklagen, mit welcher alljährlich eine Masse von Schullehrbüchern zu Markte gebracht wird. Aber eben auch weil beides, Meisterschaft über den Stoff und didaktische Kunst, beisammen seyn muß, kann für die Abfassung von Lehrbüchern außer der selbstverständlichen Forderung, daß man nach ihnen die Wissenschaft auch wirklich lehren und lernen kann, die gelehrt und gelernt werden soll, nicht wohl eine Regel festgestellt werden; wie im Gebiete des Mechanischen die Erfindung, im Naturgebiete die Entdeckung, so ist auch im Lehrfache die Aufstellung des Lehrganges, die Sichtung des Lehrstoffes, die Combination des Entlegenen, die Trennung des Verworrenen Sache des Genius, des schöpferischen Geistes. (Wir sehen das z. B. an unserm deutschen Sprachunterrichte, für dessen Behandlung wir Lehrbücher genug besitzen, aber der Genius, der ihm neues Leben geben soll, ist erst noch zu erhoffen.) Rosenkranz stellt übrigens unter den drei kurzen Regeln für die Abfassung des Lehrbuches (die zweite betrifft die Vollständigkeit im Stoffe, die dritte den präcisen Ausdruck) als erste auf: daß das Lehrbuch in Ansehung des Inhalts die Hauptresultate eines Erkenntnißgebietes zu überliefern und die Punkte anzudeuten habe, wo der nächste Fortschritt erfolgen muß, weil jede Wissenschaft zu Resultaten komme, die selbst wieder Probleme seien. Hierauf aber wird in dem Maße weniger Rücksicht genommen werden können, je niedriger die Lernstufe ist, welcher das Lehrbuch dienen soll. Denn nur dem reiferen Menschen kann diese Perspektive auf künftige Forschungen etwas nützen; der unreife bedarf durchaus fester Erkenntnisse; seine Arbeit besteht nicht darin, den Forscher auf seinem Wege im Geiste zu begleiten, so daß er dann auch mit diesem an den zeitweiligen Gränzen menschlichen Wissens ankäme: sondern er hat, was menschliche Erkenntniß sich errungen hat, als fertige, feste Wahrheit sich anzueignen. — Mag aber das Lehrbuch auch allen Erfordernissen genügen, so schließt dieß eine noch mehr in's Einzelne gehende Verarbeitung und Vorbereitung von Seiten des Lehrers nicht aus. Es wäre, wenn das Lehrbuch ihm jedes

Wort vorschreiben könnte, was aber wegen der beständigen Rücksicht auf die Fassungskraft, auf die Individualität der Schüler, an sich schon eine Unmöglichkeit ist, jedenfalls für den Lehrer entweder eine Schmach, ein Armuthszeugniß für seinen eigenen Geist, oder aber eine entsetzlich drückende Fessel, unter der jede Lehrfreudigkeit zu Grunde gehen müßte. Muß somit der Lehrer selbst erst seinen Stoff, wenn auch an der Hand des Lehrbuchs, selbstständig durcharbeiten, so folgt daraus, daß er eigentlich erst bei wiederholtem Lehren desselben Stoffes seiner Aufgabe vollkommen genügen kann; das erste Mal wird immer erst eine Lehrprobe seyn, durch die er die Uebersicht über das Ganze, die Gruppirung der Hauptpartieen und das Maß für die Ausdehnung des Einzelnen selbst erst gewinnen muß. — Die größte Consequenz in der Vorausbestimmung des zu Lehrenden, durch welche die Selbstständigkeit des Lehrers, seine persönliche Auffassung und Bewältigung des Stoffes auf ein Minimum, wo nicht auf Null reducirt wird, findet sich in der pestalozzi'schen Ansicht von den Lehrbüchern, in welchen die Methode vollkommen objektiv bis in's Einzelnste durchgeführt seyn soll, so daß der Lehrer von seinem Eigenen nichts dazu zu thun braucht; so allein glaubte der Meister seine Methode zu einem, von persönlichen Mängeln der Erzieher und Lehrer ganz unabhängigen Gemeingut erheben zu können. Hievon war oben am Anfange des II. Kap. die Rede. In andrer Form kehrt der gleiche pädagogische Determinismus wieder in der wechselseitigen Schuleinrichtung, sofern diese durch die Verwendung von Monitoren, denen eine didaktische Selbstständigkeit gar nicht zugemuthet werden kann, dazu genöthigt ist, alles, was und wie es getrieben werden soll, so zu prädestiniren, so bis in's kleinste Detail schwarz auf weiß ausgearbeitet dem kleinen Lehrer in die Hand zu geben, daß dieser gar nicht irre gehen kann, weil er, der Führer der Andern, selbst in jedem Augenblick am Gängelbande geführt wird. Die Nöthigung, den ganzen Lehrgang in seinen einzelnsten Fugen und Gelenken zuvor durchzudenken, ist als einer der Vorzüge der

genannten Einrichtung gepriesen worden, und an sich betrachtet, soll das auch nicht geleugnet werden. Aber wenn hiedurch auch der Unterricht durch Monitoren eher ermöglicht ist, so ist weder hiemit noch auch durch andere Argumente erweisbar, daß die unmittelbare Einwirkung einer überwiegenden, durchgebildeten Persönlichkeit jemals durch noch so gut instruirte Monitoren könne ersetzt werden. (Wir kommen auf diesen Gegenstand noch einmal zurück.) — Ist mit Obigem dem Lehrer zur Pflicht gemacht, daß er seinen Stoff in sich selbst verarbeitet und so sein gesammtes Material für den Unterricht präparirt haben müsse: so ist es nur noch die letzte Consequenz, daß auch eine regelmäßige Vorbereitung auf die einzelnen Lehrstunden von ihm verlangt wird. Kellner hat hierauf (Aph. Nr. 131) großes Gewicht gelegt, er sagt sogar: „Ich habe wackere Schulmänner gekannt, die sich auf ihren Unterricht schriftlich vorbereiteten. Es ist dieß höchlich zu loben, und bringt dem fleißigen Lehrer einen Nutzen, der weit über die Unterrichtsstunden hinausreicht. Erst durch eine solche objektive Haltung des Geistigen macht er sich wahrhaft mündig und lernt sich selbst und seine Thätigkeit würdigen.“ Große Mühe und viel Zeit wird das allerdings kosten, aber es belohnt sich reichlich; Verf. muß es aus eigener Erfahrung bezeugen, daß ihm oft, wenn er glaubte des in einer katechetischen Lehrstunde vorkommenden Gegenstandes vollkommen mächtig zu seyn und also einer speziellen Vorbereitung nicht zu bedürfen, dann gerade am schlechtesten seine Sache gelang; das ist die Strafe dafür, wenn man es auch mit dem Leichten zu leicht nimmt.

2. Soll das Lehrgeschäft irgend ersprießlich seyn, so muß dem Lehrer, da er nicht jedem einzelnen Kinde abgesondert sich widmen kann, und doch auch bei der kleinsten Gesammtzahl der Schulkinder in einer Gemeinde der Abstand der verschiedenen Altersstufen zu groß ist, diese Masse in Abtheilungen sich zerlegen, deren jede nur solche Kinder enthält, die bis auf einen gewissen Grad sich geistig gleich stehen, so daß selbst der letzte in der einen Klasse

über demjenigen steht, was der nächstfolgenden Klasse zum Lehrziel gegeben ist.*) Dieß liegt so in der Natur der Sache, daß schon die ältesten Schulordnungen (z. B. die württembergische von Herzog Christoph) eine Klasseneintheilung fordern, und nur in ganz verkommenen Schulzuständen war es möglich, daß ohne solche Eintheilung jedes Kind einzeln zum Katheder trat, sein Geschriebenes zeigte, sein Memorirtes aufsagte, sein Pensum las, um dann wieder einem andern Platz zu machen. In Schulanstalten, die, wie in größeren Städten, über eine Zahl von mindestens vier bis fünf Lehrern zu gebieten haben, ist nun diese Eintheilung leicht; denn da jede geordnete Schule des Jahres nur einmal Zöglinge aufnimmt, so bilden sich die Klassen von selbst aus den Jahrgängen,**) und nur Einzelne werden theils rascher vorwärts kommen und etwa eine Klasse überspringen, theils hinter ihren Altersgenossen zurückbleiben. Aber die Sache wird in dem Maße schwieriger, als die Zahl der Lehrer geringer wird, und sie ist am schwierigsten, wo für die ganze Schulzeit, vom sechsten bis vier-

*) In der Praxis ist das freilich nicht immer absolut durchzuführen. Es gibt Subjekte, die beim Vorrücken ihrer Klasse nach obigem Grundsatz immer wieder sitzen bleiben müßten, wofür sich am Ende die Lehrer schönstens bedanken, weil solch ein Bursche oft einen fatalen Einfluß auf seine nach und nach viel jüngeren Altersgenossen ausübt. Jedoch ist schon manchmal für solch einen Menschen die, ohne all' sein Verdienst und Würdigkeit, nur dem Lehrer zu lieb geschehene Versetzung in eine höhere Klasse ein heilsamer Impuls geworden, so daß er — vielleicht auch im Zusammenhang mit einer neuen auf ihn wirkenden Persönlichkeit — unter diesem neuen Klima zu gedeihen anfing.

**) Es kann gefragt werden, ob die Klassen von oben nach unten oder von unten nach oben zu zählen seien. Letzteres wird von der sächsischen Schulordnung von 1580 unter Berufung auf Luthers Visitationsordnung von 1540 anbefohlen, und zwar im Gegensatze gegen „die vornehmen Schulen, da die Gelehrtesten in primam, die Nächsten in secundam, die folgenden in tertiam classem gesetzet werden.“ Hier in Württemberg war es sonst umgekehrt; nur Gymnasien nannten ihre unterste Klasse die erste; eine Sitte, die aber bereits auch auf größere Volksschulen übergetragen worden ist. Passend ist sie aber insoferne nicht, als diese Zählung mit der in der Location stattfindenden im Widerspruche steht.

zehnten Jahre, nur Ein Lehrer alle Kinder zu unterrichten hat. In diesem Fall ist vor Allem die Trennung der Geschlechter unmöglich, indem sonst die Zahl der Klassen sich noch verdoppeln würde; sie ist aber auch weniger nothwendig, da in solch kleinen Orten theils die allgemeinen, socialen Verhältnisse noch einfacher, patriarchalischer sind, theils aber der Lehrer bei der geringeren Zahl der auf gleicher Altersstufe stehenden Knaben und Mädchen ihr gegenseitiges Verhalten viel genauer kontroliren kann. Nun fragt sich, ob irgend ein Lehrpensum das Zusammennehmen Aller erlaubt? Biblische Geschichte und Gesang würden sich am ehesten dazu empfehlen; allein die erstere ist doch für die vierzehnjährigen von ganz anderem Umfang und die Behandlung eine andere, sowohl historisch als religiös einläßlichere, zusammenhängendere, höher gehaltene, als für die sechs- und siebenjährigen; diese also würden bald stumme Auskultanten seyn, die die Hälfte nicht verstehen, bald aber, wenn sie in's Treffen geführt würden, würden die ältern sich langweilen. Und im Gesange wäre das Zusammennehmen aller nur beim einstimmigen Choral möglich; bei jedem mehrstimmigen Gesange würden die unausgebildeten Stimmen der Kleinen Mißtöne einmischen. Somit bleibt also beinahe nichts Gemeinsames, sondern die Kinder müssen auf verschiedene Tageszeiten vertheilt werden. Denn die sogenannten stillen Beschäftigungen, die, wie Mager gesagt hat (Revue 1841, I. S. 369) meist weder Beschäftigungen noch still sind, können, wenn man sie auch bei den ältern Kindern nicht vermeiden kann, doch bei den jüngeren nicht angewendet werden, für die es noch zu wenig Material für längere Selbstarbeit gibt und denen die persönliche Nähe und Aufmerksamkeit des Lehrers aus mehr als Einem Grunde nöthig ist. Die jüngste Jahresklasse braucht — wäre es auch nur eine Stunde des Tags — schlechterdings eine ganze und ungetheilte Hingabe des Lehrers. Eher möglich ist es, die zweite und dritte Jahresklasse in den meisten Fächern zusammenzunehmen, in andern neben einander zu beschäftigen; so bleiben noch die Klassen vom neunten

bis eilften, vom eilften bis vierzehnten Jahre übrig, deren jede wieder mehrere Jahrgänge unter sich befassen kann, wo immer theils ein turnus der Lehrpensen Statt findet, so daß in dem einen Jahre dieses, im andern Jahre jenes Fach an die Reihe kommt, und umgekehrt, wobei das den Jüngeren Neue für die Aelteren als Repetition gilt, und bei der Möglichkeit größerer schriftlicher Aufgaben auch ein stilles Arbeiten einer Abtheilung während des Unterrichts bei der andern im gleichen Lokale möglich ist. So entstünden vier Hauptabtheilungen; wie man mit wenigeren auskommen kann, ist mir nicht recht klar, da alsdann den Jüngsten ihr Recht auf ganz specielle Beschulung geschmälert werden muß. So kommt auf die einzelne Abtheilung zwar nicht viel von der ganzen Schulzeit eines Tages; allein da alsdann die Klassen selbst kleiner sind, da außerdem in solch kleinen Orten *) in der Regel der Lehrer keine Gelegenheit zu Privatunterricht, also auch keine Mühe für diesen aufzuwenden hat, so ist es einem gesunden Manne ganz wohl möglich, täglich 7—8 Stunden Unterricht zu geben. Sommers schrumpft diese Zahl ohnehin zusammen, da Nachmittags gar keine oder nur für die jüngsten zum Feldgeschäfte noch unbrauchbaren Kinder Schule gehalten wird. — Hiernach theilten sich sofort auch bei einer größern Zahl von Lehrkräften die Klassen, indem alsdann jede von jenen vier Klassen zunächst, weil sie einen eigenen Lehrer und ein eigenes Lokal hat, mehr Schulstunden bekommt, wie sie es bei ihrer größern Schülerzahl auch braucht; und, wenn noch mehr Lehrer vorhanden sind, dann auch die einzelnen, oben zu einer Klasse zusammengeschmolzenen Schüler wieder eigene Jahresklassen bilden. Die Frage nach dem Vorzug des Fachlehrsystems oder des Klassenlehrsystems erledigt sich für die Volksschule von selbst; man

*) Denn es ist vorausgesetzt, daß, wo mehr als 90 Schulkinder sind, auch, wie es das württembergische Schulgesetz mit gutem Grunde fordert, zwei Lehrer angestellt werden sollen. Auch bei 120—140 noch mit Abtheilungs-Unterricht helfen zu wollen, ist eine Maßregel, die sich blos durch die Armuth der Gemeinden entschuldigen läßt.

wird doch nicht einen Fachlehrer im Lesen, einen andern im Schreiben 2c. aufstellen wollen, wo lauter Pensa gelehrt werden, die von jedem Lehrer gefordert werden können. Aber auch in größeren Lehranstalten, wie in Realschulen und Gymnasien, sollte wenigstens bis zum vierzehnten Jahre das Fachlehrsystem wo immer möglich vermieden werden*) (woraus freilich folgt, daß der lateinische Lehrer ebenso ein guter Rechenlehrer, der Rechenlehrer ebenso ein Singmeister 2c. ist, was aber für diese Schulstufe in der That keine allzu hohe Forderung seyn kann). Einen Grund dafür haben wir oben aus der Schrift von Dobschall über die Schuldisciplin schon angeführt: daß nämlich beim Fachsystem die Schüler in ihrem Schullokal einheimischer sind, als der Lehrer; jene haben es ganz im Besitz, dieser ist nur Gast, und jeder erfahrene Lehrer wird beurkunden, von welcher Wichtigkeit schon dieser scheinbar so kleine Unterschied ist. Und wie schwierig wird das Disciplinarische neben und im Unterricht, wenn die Kinder z. B. bei dem Einen dürfen in halben Sätzen antworten, während der Andere strenge darauf hält, daß es in ganzen geschehe, oder wenn der Eine seine Stunde präcis einhält, der Andere nicht. Man kann wohl sagen, das sei gleich schlimm, auch wenn die Kinder nur von einem Klassenlehrer zum andern kommen, und die Fehler des Einen würden am Ende noch eher beim Fachsystem durch die Tugenden des Andern gedeckt und ihre pädagogische Wirkung paralysirt. Dem ist aber nicht also; sondern, während Ein tüchtiger Klassenlehrer eine in sich geschlossene, vollständige Wirkung auf seine Zöglinge ausübt, die möglicher Weise selbst noch nachwirkt im innern Leben besserer Kinder, wenn auch der folgende Klassenlehrer wieder Manches zu Grunde gehen läßt: so ist eine solch nachhaltige Wirkung beim Fachsystem nicht möglich, weil die Reaction gegen den Einfluß des Einen eine

*) Georg Calixt sagt in der früher erwähnten Rede (Henke S. 409): Magna pestis adolescentiae et succrescentium studiorum ejus, praeceptoribus variis uti, et ab uno magistro ad alium, ex uno ludo in alium transilire. Hoc qui faciunt, vix unquam ad frugem perveniunt.

tägliche ist, somit das Kind nie zu einem festen disciplinarischen Bewußtseyn kommt, sondern bald die Schlauheit lernen wird, Jedem seine Schwächen abzulauschen und so über Alle zu siegen. Je höher der Zögling an geistiger und sittlicher Reife steigt, um so mehr verändert sich die Lage der Sache, um so mehr wird dann das Fachlehrsystem sowohl in didaktischer als in disciplinarischer Hinsicht nicht nur annehmbar, sondern in der ersteren nothwendig, in der zweiten heilsam. — Verwandt mit dieser Frage ist der von Graff (in einer schon 1818 erschienenen Schrift über Umwandlung der Schulen) gegebene Rath, das Klassenlehrsystem sogar mit der Konsequenz festzuhalten, daß nicht einmal auf einer andern Altersstufe auch ein anderer Lehrer aufträte, sondern jedes Kind mit dem Lehrer, den die Reihe zufällig trifft, dasselbe beim Anfang seiner Schulzeit zu übernehmen, während dieser ganzen Zeit unzertrennlich verbunden bliebe und mit ihm bis zum obersten Range emporstiege, worauf der Lehrer dann wieder die jüngste Klasse übernähme, um abermals acht Jahre mit ihr verbunden zu bleiben. Ist dieß an sich schon nur möglich, wo ebenso viel Lehrer als Jahrgänge von Schülern vorhanden sind, so spricht dagegen — wie Stockmayer in dem erschöpfenden Aufsatz über Klassifikation, in den Blättern aus Süddeutschland 1841, I. S. 4 ebenfalls bemerkt — insbesondere das traurige Schicksal einer Klasse, die, acht Jahre lang an einen schlechten Lehrer gebunden, nur mit dem Austritt aus der Schule auch von ihm los würde; ein Schicksal, das freilich auch mancher einklassigen Schule auf Jahrzehnte hinaus drohen kann, das aber, wo bessere Lehrer daneben arbeiten, um so schmerzlicher empfunden wird. Jedoch läßt sich ein Mittelweg denken, so daß jeder Lehrer seine Klasse zwar mehrere Jahre, aber nur bis zu einer gewissen Stufe behält; eine Einrichtung, die bereits an verschiedenen Orten mit Erfolg gemacht ist.

Das Prinzip der Klassifikation, daß immer diejenigen, die mit einander gleichmäßig fortschreiten können, auch eine Klasse bilden sollen, ist am strengsten durchgeführt in derjenigen Schul-

einrichtung, die zuerst als Bell-Lancasterismus, hernach als dänische Schulorganisation viel Lärm in der Welt verursacht hat, bereits aber, wenigstens in Deutschland, wie es scheint, wieder zur Ruhe eingegangen ist.*) Es ist hier wohl nicht nöthig, die darüber geführte Debatte zu reassumiren oder die Geschichte jenes pädagogischen Phänomens zu erzählen; beides ist in der pädagogischen Literatur sattsam geschehen. Bei uns hat es sich, da der Lancasterismus in seiner Urgestalt wegen seines alle individuelle Einwirkung auf Weckung des geistigen Lebens hindernden Mechanismus schlechterdings keine Wurzel fassen konnte,**) blos darum

*) Eine eigenthümliche, dem Geiste älterer Pädagogik angemessene Anwendung des Prinzips der Wechselseitigkeit finden wir (s. das mehrerwähnte Programm der Grimma'er Schule, S. 9) schon im 16. Jahrhundert bei dem Rector Siber. Quum existimaret, heißt es dort von ihm, sine perpetua repetitione firma perpetuaque memoria praecepta artium non teneri, neque ullum literarum et doctrinae profectum stare posse, non solum a praeceptoribus omnia, quae explicata essent, saepe repeti voluit, sed a discipulis, qui aliquantum in literis artibusque profecissent, juniores ac minus exercitatos institui jussit. Quum enim terni alumni singula habitarent cubicula, quorum unus supremo, alter medio, tertius infimo ordini adscriptus esset, a primordiis scholae institutum est, ut vespere in lectis superiores inferioribus aut grammatices praecepta quaestionibus positis inculcarent, aut locum scriptoris latini vel graeci, quem inferiores ante edidicissent, eos recitare juberent recitatumque explicarent, quem in finem Siberus dicta sapientum, gnomas, locos classicos collegisse atque initio quidem discipulis dictasse videtur. Also auch eine Art besondern Apparats für diese Monitoren fehlte nicht. Diese Einrichtung ward erst 1811 aufgehoben, also ungefähr um dieselbe Zeit als man in Deutschland auf die englische Erfindung wechselseitigen Unterrichts erst aufmerksam wurde.

**) Daß das auf welschem Boden besser gelang, wo man in der Pädagogik wie in der Politik das individuelle Leben durch Centralisation niederzuhalten für das Beste hält, ist leicht begreiflich. Wie wenig Verständniß der Sache aber vorhanden seyn muß, sehen wir z. B. aus Zellwegers Schrift über die schweizerischen Armenanstalten (Trogen 1845), wo S. 191 von den Findelkindern, die in Genf der öffentlichen Fürsorge anheimfallen, gesagt ist: „Auch diejenigen, die des Unterrichts theilhaftig werden, lernen nichts bei dem in Genf herrschenden Lancaster'schen Lehrsystem, wo kein individueller Einfluß Statt finden kann." In England freilich sollte der stark ausgeprägte Individualismus gegen den Lancasterismus reagiren; allein der fabrikmäßige Mechanismus des letzteren sagt dem englischen Geiste desto mehr zu.

gehandelt, für einen Theil des Schulbetriebs, bei welchem die unmittelbare Thätigkeit des Lehrers weniger nothwendig, dagegen Ersparniß an Zeit und Kraft desto wünschenswerther erschien, den Grundgedanken des Lancasterismus zu benützen; es haben sich namhafte Pädagogen bemüht, denselben mit unserer Unterrichtsweise, die das rein Mechanische des Lancaster'schen Betriebes perhorrescirt, geschickt zu kombiniren. Natürlich boten sich hiezu blos diejenigen Schulthätigkeiten dar, welche im Wiederholen und Recitiren bestehen, wozu ohnehin zu allen Zeiten die Schullehrer die Noth ihre Zuflucht zu nehmen gelehrt hat. Allein ein genauerer Blick zeigt alsbald, daß selbst diese scheinbar geringfügigeren, d. h. nicht eine Manneskraft erfordernden Funktionen denn doch etwas ganz anderes sind, wenn ein Mann sie in die Hand nimmt, als wenn sie Knaben, und wären diese auch noch so gut eingeschulte und mit Tabellen bestens ausgerüstete Monitoren, überlassen werden. Wie manchfach hat z. B. selbst bei bloßer Wiederholung des früher Gelernten der Lehrer Gelegenheit, ja wie oft ist es schlechthin geboten, das früher Gesagte und Gelernte erst wieder zu erläutern, Mißverständnisse, die sich der Lehret nicht träumen ließ und die jetzt erst zu Tage kommen, zu heben, Lücken, die erst jetzt bemerkbar werden, auszufüllen (daher Rosenkranz Päd. §. 107 das Suppliren als ein Hauptmoment des Lehrens aufzuführen nicht Unrecht hat); lauter Dinge, die der Monitor nicht zu leisten vermag. Und beim Recitiren des Auswendiggelernten ist ja wahrlich nicht daran nur gelegen, daß es wortgetreu hergesagt werde, worüber allenfalls der Monitor wachen und ein Urtheil abgeben kann: es ist vielmehr, ob nun der Stoff ein profaner oder religiöser ist, die Art, wie er vorgetragen wird, ebenso wichtig, und diese zu beurtheilen und Fehler zu verbessern, das ist doch wahrlich nicht Sache eines Mitschülers.*) Wo die Unmöglichkeit, daß

*) Daher sagt auch Goltzsch in dem „Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen" (S. 40), so großes Gewicht er auf gegenseitige Hülfsleistung unter den Schülern legt, ausdrücklich, daß damit keineswegs die englische

der Lehrer allein auskomme, oder die Nothwendigkeit, um jeden Preis Zeit zu ersparen, ihn zwingt, auf Auskunftsmittel zu sinnen, da wird die wechselseitige Schuleinrichtung ihm Verschiedenes darbieten, was er als Mittel und Form anwenden kann, ohne aber darum nothwendig ihre Eigenthümlichkeiten sich zum bindenden Gesetz werden zu lassen, wie denn die deutschen Pädagogen unsrer Zeit, wenn sie auch dem Gedanken, der jener Einrichtung zu Grunde liegt, volle Gerechtigkeit widerfahren ließen, und ihn in geeigneter Form unserm Schulwesen als treibenden Keim einzupflanzen versuchten, dennoch zwischen Wesen und äußerer Form, zwischen dem Substantiellen und Accidentiellen daran sehr genau unterschieden wissen wollten.

Was endlich die Trennung oder das Zusammennehmen beider Geschlechter für den Lehrzweck anbelangt (eine Frage, die oben nur erst berührt werden konnte), so ist S. 306 ff. gezeigt worden, wie der Unterschied der Erziehung zwischen beiden Geschlechtern zwar nicht so sehr groß sei, als er von Seiten der Erziehungs-Theorie häufig angesehen werde, daß aber allerdings in gewissen Hauptpunkten die Behandlung beider desto weiter auseinander gehe, je mehr sich das Kind dem reiferen Alter nähert. Diese Hauptpunkte — namentlich das verschiedene persönliche Verhältniß, in das, gemäß der weiblichen Art, alles subjektiv aufzufassen, der Lehrer zur Schülerin tritt, gegenüber von dem Verhältniß zum Schüler, und sofort die Häuslichkeit als Haupttugend, wofür das Mädchen gebildet werden muß — lassen es jedenfalls als nothwendig erscheinen, daß die Beschulung der weiblichen Jugend eine von der männlichen abgesonderte sei. Sind schon den für eine höhere Bildung bestimmten Knaben gegenüber die Mädchen auf einen andern Kreis von Lehrfächern angewiesen, da sie weder Latein

---

oder dänische Schuleinrichtung gemeint sei. „Wie nur der Lehrer bildend unterrichten kann, so kann auch nur er in bildender Weise das Ueben und Anwenden des Erlernten leiten. Kindern mangelt als solchen durchaus die Befähigung, das Ganze irgend eines nothwendigen Theils des Unterrichts-Geschäfts zu übernehmen.“

noch Griechisch zu lernen haben, dafür aber Singen, Zeichnen u. a. dgl. für sie von einer weit höheren Bedeutung ist: so beruht, wie Schleiermacher und Raumer mit Nachdruck geltend machen, jene abgesonderte Unterweisung vornämlich darauf, daß die Mädchen-Erziehung gemäß der Natur und Bestimmung des Weibes den Charakter des Familienlebens konsequent festhalten soll, also entweder, wie Raumer (Gesch. der Päd. III. 2. S. 209) vorschlägt, so daß sich die gleichgesinnten Mütter zu diesem Zweck verbänden, diejenige, welche am besten französisch versteht, den französischen Unterricht bei den Töchtern der Verbündeten übernimmt, eine andre Mutter ein andres Fach u. s. w., oder daß, worauf Schleiermacher sich beschränkt (Erz. L. S. 357), „der öffentliche Unterricht für Mädchen nur als Stellvertretung des Familien-Unterrichts betrachtet wird, als hervorgegangen aus einer Vereinigung mehrerer Familien zur gemeinschaftlichen Erziehung der Töchter in gemeinsamer Lokalität, und deßhalb der ganze Charakter der Töchterschule weit mehr dem häuslichen Leben in der Familie ähnlich ist." Das von Raumer Vorgeschlagene wird freilich kaum praktisch auszuführen seyn, da eine so glückliche Constellation, wie sie dazu erforderlich wäre, wohl höchst selten sich finden wird, und, so sehr wir das Prinzip der Häuslichkeit für die Mädchenbildung anerkennen, doch gerade für den weiblichen Charakter, wie später in der Ehe, so schon in der Kindheit die Unterwerfung unter eine feste, objektive Ordnung, wie sie der von einem Manne regierten Schule eigen ist, ein höchst wohlthätiges Gegengewicht ist gegen den überwiegenden Subjektivismus. Dieß ist durch die Schleiermacher'sche Auffassung wenigstens nicht ausgeschlossen; wie denn, auch wenn die Mädchenschule dieser gemäß nur als Stellvertretung der häuslichen Erziehung angesehen wird, damit nicht kann gesagt seyn, daß eben auch nur die Familien, nicht aber Kirche noch Staat sich um Mädchenanstalten zu bekümmern haben, was völlig unrichtig wäre, da, wo die weibliche Bildung darniederliegt, die Interessen Beider, namentlich der Kirche, empfindlich verletzt sind.

So viel aber ist desto gewisser, daß — keineswegs blos wegen etwaiger sittlicher Gefahr, die aus dem nahen Verkehr der Kinder beiderlei Geschlechts entspringen könnte, sondern wegen der Verschiedenheit der Behandlung die Schulanstalten für beide Geschlechter getrennt seyn müssen, weil nach dem Obigen die Mädchen auch in der Schule sich mehr von einem Familiengeiste müssen getragen fühlen, somit die ganze Ansprache, überhaupt das Disciplinarische, einen mehr dem Hause entsprechenden Typus an sich haben wird, wie denn das jungfräuliche Gefühl und Bewußtseyn, das in den Mädchen vom zwölften Jahr an sehr bestimmt hervortritt, das Verhältniß zwischen Lehrer und Schülerin zu einem weit zarteren macht, als das zwischen jenem und einem Knaben gleichen Alters. Wenn man freilich den Gegensatz so weit ausdehnen will, daß selbst, wo die Lehrfächer die gleichen sind, wie in einer Volksschule, die Behandlung derselben eine für beide Geschlechter verschiedene seyn soll, so müssen wir dieß bestreiten. Es wird allerdings in vielen Stücken bemerkbar seyn, daß die Neigung der Mädchen auch beim Lernen eine andere ist, als die der Knaben; daß jene, wo es sich um Gegenstände des Wissens handelt, am liebsten gleich einen Unterhaltungsstoff daran haben möchten, und so die eigentliche Arbeit des Lernens, des beharrlichen Sitzenbleibens an einem Lernobjekt scheuen; wie es denn ihrem Geschmacke ganz entspräche, zwar durch Aneignung verschiedener Phrasen ein wenig Französisch parliren zu können, aber mit grammatischer Gründlichkeit verschont zu bleiben. Aber theils ist von diesen Eigenschaften der weiblichen Jugend auch die männliche bis zu einem gewissen Alter im Durchschnitte keineswegs frei zu sprechen; selbst die Männer, die hernach in wissenschaftlicher Arbeit ihre Lebensaufgabe und Lebensfreude finden, werden doch mit wenigen Ausnahmen gestehen, daß der erste Grund zu wirklichem, beharrlichem Lernen auch bei ihnen nicht durch Neigung und Begeisterung, sondern durch die Zucht, durch das einfache Müssen gelegt worden ist. Anderntheils aber wäre es sehr verkehrt, wenn aus dem Grunde, weil jene Neigungen

und Abneigungen des weiblichen Sinnes nun einmal vorhanden sind, sie auch vom Lehrer mehr müßten respektirt werden, als dieß durch die früher besprochene Berücksichtigung der Individualität schon zum pädagogischen Gesetz gemacht ist. Wenn einmal soll gelernt werden, so muß die Zucht der Wahrheit, die Zucht der Gedanken bei dem einen Geschlecht wirksam seyn so gut wie bei dem andern; und gerade wo in den Kindern selber weniger Neigung zum Denken und Durcharbeiten vorhanden ist, muß der Lehrer, wo der Stoff es fordert, desto strenger darauf halten. Und daß für die Fächer allgemeiner Bildung, für das noch nicht wissenschaftliche und technische Wissen die intellektuelle Fähigkeit bei den Mädchen schwächer sei, als bei den Knaben, ist geradezu unwahr. Man höre in einer guten Schule z. B. rechnen, und man wird alsbald sehen, daß der weibliche Verstand an Raschheit des Schließens, an Ordnung und Consequenz des Denkens vom männlichen in dieser Sphäre keineswegs übertroffen wird.*) Dem Verf. sind zwar seiner Zeit Schulen vorgekommen, in welchen das weibliche Geschlecht hierin merklich zurückstand hinter dem männlichen; allein in derselben Diöcese hatte er wieder Schulen, in welchen das umgekehrte Verhältniß Statt fand, ein Gegensatz, der, wie er auch in der körperlichen Entwicklung sichtbar wird, offenbar rein lokaler Natur ist. — Spricht dieses alles nun nicht absolut für eine Trennung, wie sie z. B. Beneke fordert (Erz. L. II. 478), so treten auf beiden Seiten noch folgende Momente hinzu. Es ist schon von Baur (a. a. O. S. 297—300) sehr richtig nachgewiesen worden, daß die Befürchtung einer zu frühen Erregung des Geschlechtstriebes durch das Zusammenseyn beider Geschlechter eine unbegründete ist, indem gerade dieß Zusammenseyn, weil es ein tägliches ist, den Reiz eher abstumpft, und daß sogar das instinktmäßige, geheime Interesse beider Geschlechter an einander eher einen wohlthätigen Einfluß haben kann, sofern z. B.

*) Wie sehr sich das Gleiche auch im Religions-Unterricht an den Tag legt, hat der Verf. in seiner Katechetik (3. Aufl. S. 111 ff.) gezeigt.

ein noch unverdorbener Knabe sich in Gegenwart der Mädchen eher schämen wird, eine Rohheit oder Gemeinheit zu begehen, überhaupt der feinere Sinn der Mädchen in die ganze Schule etwas Edleres zu bringen vermag. Nur kann dieß nach Umständen allerdings sich ändern; Verf. kennt z. B. die Schule eines größeren Dorfes, in welchem die früher bestandene gemeinschaftliche Beschulung aufgegeben werden mußte, weil die weibliche Jugend im Durchschnitte schon im 13., 14. Jahre so entwickelt ist, daß hiedurch der Reiz für die männliche Jugend ungleich stärker werden mußte, als da, wo die Mädchen auch äußerlich noch ganz als Kinder erscheinen. So macht es ferner einen Unterschied, ob in einem Ort eine Anzahl relativ gebildeterer Häuser vorhanden ist, ohne daß doch dieselbe zur Gründung einer höheren Töchterschule hinreichte; da werden sich die Mädchen aus jenen Häusern, weil ihre ganze Lebensweise eine den Knaben aus den niedern Ständen ganz heterogene ist, durch die Atmosphäre, welche diese mitbringen, belästigt fühlen, während die Schwestern der letztern, obgleich derselben häuslichen Umgebung angehörig, doch als Mädchen ihren Geschlechtsgenossen homogener sind, als ihren Brüdern.

Aus der bisherigen Erörterung geht hervor, daß 1) ein zwar hinreichender Grund vorhanden ist, Knaben- und Mädchenschulen getrennt zu halten, und daß, wo die Trennung vollzogen ist, sich namentlich in disciplinarischer Hinsicht ein Unterschied des ganzen Tones in der Schule ausbilden wird, daß aber 2) wo die örtlichen Verhältnisse, also namentlich die Zahl der Schüler für das Zusammennehmen beider sprechen, wo die Rücksicht auf möglichste Gleichartigkeit der zu einer Klasse gehörigen Kinder dasselbe wünschenswerth machen, auch kein pädagogischer Grund dasselbe hindert. In der Praxis wird sich dieser Unterschied mit dem zwischen großen und kleinen Gemeinden identisch zeigen. In letzteren, in den Schulen solcher Dörfer, deren Bewohner auch fast ausschließlich dem Bauernstand angehören, wird das Zusammennehmen um so weniger einem Anstand unterliegen, als sich in diesen Lebens-

kreisen der Gegensatz des weiblichen und männlichen Characters, der ganzen Lebensweise bedeutend geringer zeigt, als auf den höheren Bildungsstufen. Das Bauernweib und Bauernmädchen besorgt vielfach ganz dieselben Geschäfte, wie der Mann; sie drischt, fährt mit Ochsen aus u. s. w., und man hat sogar die Bemerkung gemacht, daß, namentlich mit zunehmendem Alter, selbst die Stimme und die Gesichtszüge des weiblichen Geschlechtes in diesen Ständen sich den männlichen in hohem Grade conform zeigen, während sich in den höheren der weibliche Typus rein bewahrt. — Erwähnt sei nur noch, daß, je nachdem die Localverhältnisse sich gestalten, auch der Mittelweg sich empfiehlt, in den untern Klassen, etwa bis zum 10. oder 11. Jahre, die Geschlechter beisammen zu haben, von da an sie zu trennen.

3. Wir gehen nun weiter zu den Akten des Lehrgeschäfts selber. Sofern diese Akte, als aus dem Wesen des Lehrens und Lernens resultirend, in allen Fächern wie in allen Lehranstalten, die väterliche oder mütterliche oder hofmeisterliche Unterweisung mit eingerechnet, dieselben sind, haben wir sie (S. 368 ff.) bereits erörtert, und es ist uns nur noch übrig, die speciellere Anwendung derselben auf die Schulfächer nachzuweisen. Uebrigens sei zum Voraus bemerkt, daß, wie es der Zweck und Titel dieses Buches mit sich bringt, auch in diesen didactischen Erörterungen es nur das eigentlich Pädagogische ist, — die Zucht der Wahrheit —, was wir als Hauptgesichtspunkt festhalten. Die Technik im Einzelnen, die methodischen Formen und Mittel für jedes Lehrfach sind Dinge, die wir so fortwährend im Wechsel und Fortschreiten (manchmal auch nothwendigem Rückschreiten) begriffen sehen,*) daß ihre Darstellung sich mehr für Schriften zu unmittel-

*) Ganz aus demselben Grunde hat Zeller in Beuggen in der zweiten Auflage seiner „Lehren der Erfahrung" den Theil, der die spezielle Methodik enthält, nicht zugleich mit in erneuerter Gestalt ausgegeben (s. die Vorrede zur 2. Aufl. S. IV.), wiewohl dieß gewiß erwünscht wäre, und bei dem praktischen Zwecke seines Werkes weniger Anstand haben könnte, als in gegenwärtigem Buche.

barem Schulgebrauch eignet und außerdem ein Gegenstand der mündlichen Vorbereitung zum Schulamt ist, weßhalb auch Verf. in seinen Vorlesungen, die einem ähnlichen praktischen Zwecke für die Theologen neben dem wissenschaftlichen dienen, sich spezieller darüber verbreitet.

Gemäß dem Schema, das S. 333 für diejenige allgemeine Bildung gegeben ist, welche die evangelische Kirche von ihren Genossen erlangt wünschen muß (da auch die nicht speciell religiösen Faktoren derselben dennoch, wie dort bemerkt ist, mit den kirchlichen Zwecken, d. h. dem Bau des Reiches Gottes näher oder ferner in Beziehung stehen), scheiden sich uns nun sämmtliche Fächer, die das evangelische Schulamt zu betreiben hat, nach zwei Hauptgruppen. Die eine umfaßt den Religionsunterricht, der zugleich — und zwar bis an die Vorstufe der Universität hin — als die ächte Anthropologie zu betrachten ist. Die andere umfaßt Alles, was den Menschen, den Christen, zu dem gottgeordneten, positiven Verkehr mit der Welt, über die ihn die Religion erhebt, fähig macht; und zwar wieder in dreierlei Weisen: als Verkehr mit der Menschheit, als Verkehr mit der Natur, und als klares Bewußtseyn unserer Stellung in der Zeit und im Raume.*) Nach dem hieraus sich ergebenden, a. a. O. näher bezeichneten Cyklus von Lehrfächern nehmen wir nun diese der Reihe nach vor.

I. Religionsunterricht.**) — Lieber möchten wir diesen

*) In anderer Weise deducirt Bormann (Schulkunde S. 113) die wesentlichen Lehrfächer, nemlich aus den verschiedenen Gebieten des praktischen Lebens, für welche das Kind gebildet werden soll; dasselbe ist 1) ein Leben in der Kirche — Katechismus, Lied, Bibelunterricht; 2) ein Leben in der Familie — Muttersprache; 3) ein Leben im Beruf — Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen; 4) ein Leben in der Gemeinde — Gesang (hier müßte die Deduction erst noch auf Weiteres führen); 5) ein Leben im Staat — Natur und Geschichte des Vaterlandes.

**) Dieser ganze Abschnitt hat, obgleich die Gesichtspunkte hier nothwendig andere sind, seine vollständige Ausführung in des Verfassers Katechetik; namentlich das über den Katechismus-Unterricht Gesagte ist dort praktisch dargelegt an der skizzirten Bearbeitung des lutherischen Katechismus, S. 280—490.

modernen Namen vermeiden, da er weder biblischen noch kirchlichen Klang hat*) und zu sehr an die Zeit erinnert, wo man Religion lehrte, ohne daß es christliche oder lutherische oder irgend eine andere seyn sollte, wo sowohl in protestantischen als katholischen, ja sogar in jüdischen Gesangbüchern ein Lied beginnen konnte: „Religion von Gott gegeben" (nach der Melodie: Wer nur den lieben Gott läßt walten ꝛc.). Zeller hat wohlgethan, in seinen Lehren der Erfahrung diesem Fache den Namen „Unterricht im Worte Gottes" zu geben, denn richtig verstanden schließt ja der Begriff: Wort Gottes — der selbst die immer neu producirte evangelische Predigt als Erzeugniß des Geistes Gottes auf Grund heiliger Schrift unter sich befaßt — sowohl Katechismus als Kirchenlied, also die kirchliche Gestaltung der aus der Schrift geschöpften Gemeinde-Wahrheit zugleich in sich. Doch ist der moderne Titel einmal recipirt und der Name machts nicht aus. Gehen wir nun auf die S. 365 angegebene Grundform aller methodischen Fortschreitung zurück, wornach zuerst dem Kinde Concretes, Anschauliches, darum auch Einzelnes gegeben werden, hernach das Trockenere, Abstraktere, was nun einmal gelernt werden muß, folgen und zuletzt die höhere Einheit von beiden, etwas Ganzes und Lebendiges, darin Verstand und Gemüth gleichmäßig Nahrungsstoff und innerlich erziehenden Wahrheitsgehalt findet, dargeboten werden soll: so würde sich hiernach der Lehrgang folgendermaßen gestalten. Auf der ersten Stufe werden biblische Geschichten gegeben, die den Kindern — und zwar am besten unter Vorweisung von Bildern — erzählt, und von ihnen nacherzählt werden. Die Auswahl muß durch den Lehrplan bestimmt seyn. Uebrigens wird die Reihe derselben sowohl auf dieser, als auf den folgenden Stufen — was der Kürze halber hier gleich bemerkt wird —

*) Thilo sagt (in dem Aufsatze: Thüringens Antheil am geistlichen Liede ꝛc., in der deutschen Zeitschrift f. christl. Wissenschaft ꝛc. 1852. Nr. 41. S. 330): „Ich sage absichtlich Gottesfurcht und vermeide den fremden Ausdruck Religion, der aus seiner hermetischen Ueberglasung keinen Hauch und Geruch des Lebens mehr entläßt für das deutsche Leben."

immer durch die Feste des Kirchenjahrs unterbrochen, deren geschichtliche Bedeutung bei jeder Wiederkehr auseinanderzusetzen ist, wie auf den späteren Stufen auch jedem Sonntage durch die Lesung der evangelischen Perikope sein Recht widerfahren soll. Von dogmatischer Auseinandersetzung ist da noch wenig die Rede; blos die Resultate der Geschichten selbst, seien sie dogmatischer oder ethischer Art, werden in kurze Sätze (wie: Gott ist allmächtig, Gott ist unser lieber Vater, der Heiland ist Gottes Sohn, er ist bei uns, er hört uns, hilft uns u. s. w.) gefaßt, aber noch nicht als selbstständige Lehren, als Stücke eines Lehrganzen, sondern in ihrer Verbindung mit den Geschichten. Welche Geschichten dazu auszuwählen, wie sie näher zu behandeln seien, darüber hat Verf. in seiner Katechetik, in dem Abschnitte von der Tradition, das Nöthige gesagt. Daneben beginnt schon das Lernen von Sprüchen und Liedern, welche für das jüngste Alter in hinreichender Zahl durch Spruchbuch und Gesangbuch dargeboten werden. Dieß Memoriren geht zwar schon aus den Grundgedanken der ersten Stufe hinaus, sofern der Memorirstoff, selbst wenn der Lehrer ein Langes und Breites erklärend darüber gesagt hätte, doch für das zartere Alter immer etwas der Anschauung, auch der inneren, noch ferner Liegendes, insofern Abstraktes ist. Aber, wie a. a. O. bemerkt worden, die Stufen scheiden sich nicht so von einander ab, daß nicht jede von dem den andern Zugehörigen noch etwas an sich hätte; das Vorwiegende bleibt für diese erste Stufe doch eben das Erzählen der Geschichten. Von Katechese kann nur in so weit gesprochen werden, als das Selbsterzählen der Kinder manche Fragen von Seiten des Lehrers nöthig macht, die theils zur Berichtigung und Vervollständigung, theils zur Verständigung erforderlich sind. Sokratik mit diesen Kindern zu treiben, hat selbst Dinter nicht verlangt. — Eine zweite Stufe nun wird das Abstraktere, d. h. den zunächst noch fremderen Stoff, der einfach gelernt seyn muß, ob auch das Kind weder eigene Unterhaltung dabei hat, noch alles genau versteht, in den Vordergrund treten lassen. Da handelt es

sich nun 1) um Aneignung eines größeren Vorrathes von Bibelsprüchen und Liedern, 2) um das einstweilige Lernen des Katechismus, als der ächt volksthümlichen, von aller Kathederweisheit freien und doch logisch in sich vollendeten Systematisirung der christlichen Lehren, die dann eben als Lehren, als Lehrsätze dem Zögling müssen beigebracht werden. Fehlt es hieran, so wird der Lehrer, der auf der dritten, höchsten Stufe diesen Unterricht ertheilen soll, bald spüren, daß er keine Grundlage hat, auf die er fußen kann; und es ist ein schlechtes Surrogat für diesen mangelnden Fonds, wenn mancher Katechet z. B. in jede Kinderlehre die Bibel zu dem Behufe mitnehmen heißt, um, so oft er eine Bibelstelle citiren will, sämmtliche Katechumenen einen Wettlauf im Bibelaufschlagen beginnen zu lassen, was dann freilich in fugam vacui auch zur Ausfüllung der Zeit Einiges beiträgt. Ein einziger Spruch, den die Kinder auswendig wissen, und den sie in der Katechese recitiren können am passenden Orte ist mehr werth als ein ganzes Dutzend, die sie aufschlagen, eiligst lesen, um über jedem nächsten den vorigen wieder zu vergessen. Auch der Katechismus, wiewohl seine Auslegung erst der höchsten Stufe angehört, muß doch schon zeitig memorirt werden, damit er für immer festbleibt und später bei der Auslegung des Einzelnen schon der Rahmen für's Ganze gelegt ist. Hieraus ist übriges auch ersichtlich, daß wir, wenn wir dieser zweiten Stufe mehr Abstraktes zuweisen, damit nicht sagen wollen, das, was auf der ersten Stufe als Geschichte erzählt worden, überhaupt die ganze dem kindlichen Alter angemessene Anschauungsweise der biblischen Personen und Thaten müsse nun ihres poetischen Gewandes entkleidet, es müsse jetzt darüber reflektirt und räsonnirt und auf abstrakte Kategorien reducirt werden. Wir sind vielmehr mit Curtman u. A. (vgl. dessen Reform d. V.Sch. S. 127 ff.) vollkommen einverstanden, daß die poetische Anschauungsweise, als die wahrhaft kindliche, wahrhaft volksthümliche und wahrhaft religiöse der Volksschule (wie nicht minder der Gelehrtenschule) erhalten bleiben müsse, und daß ein

großer Theil der Schuld davon, daß so viel irreligiöse oder wenigstens indifferente Kälte auch unter's Volk gekommen, der poesielosen Behandlung des religiösen Lehrstoffes nicht blos durch Rationalisten, sondern auch durch Supernaturalisten zur Last fällt. Was wir oben abstrakt (in relativem Sinne) nannten, besteht nicht darin, daß das an sich Poetische in abstrakte Begriffe aufgelöst werde, sondern daß nunmehr auch derjenige Stoff, der an sich nicht Anschauungen, sondern Gedanken und Lehren bietet, aufgenommen, und damit der wahren Erkenntniß, die in der Poesie der göttlichen Offenbarungsgeschichte die lauterste Wahrheit erkennt, der Weg gebahnt wird. Es ist ganz recht, daß die neueren Pädagogen jener geistlosen Nüchternheit, jener poesielosen Verständigkeit den Krieg erklären; aber auch die Religion hat einen doctrinellen Stoff, der, wenn die poetische Seite ausschließlich kultivirt würde, nothleiden müßte. Als drittes Moment auf dieser zweiten Stufe beginnt aber neben jenen Stoffen zum Memoriren und zur einfachen lehrhaften Erklärung das Bibellesen und nimmt regelmäßig einige Stunden in der Woche in Anspruch. Eine einläßliche, den Lehrgehalt erschöpfend entwickelnde Katechese ist da noch nicht am Platze, die nöthigsten Sinn- und Sacherklärungen ausgenommen, und so steht vor der Hand auch das im Zusammenhang gelesene Bibelwort noch als etwas Fremdes dem Kind gegenüber, mit dem es erst Bekanntschaft machen, dessen Ton und Sprache es sich erst aneignen, in dessen Bereich es erst einigermaßen sich orientiren muß. Wie viele Evangelisten, wie viele große und kleine Propheten es gibt, wo dieß und jenes Buch zu finden ist, das sind Dinge, die unmittelbar weder geistbildend noch gemütherregend genannt werden können; aber gelernt müssen sie seyn, und diese zweite Stufe ist der rechte Platz dazu. Daneben geht der Unterricht in biblischer Geschichte in der Art fort, daß die Zahl der früher erzählten Geschichten vermehrt, somit durch Ausfüllung der Lücken und durch Andeutungen über den Zusammenhang derselben bereits der Gesammterkenntniß der biblischen Geschichte, als der

Geschichte des Reiches Gottes, vorgearbeitet, namentlich aber zu diesem Zwecke jetzt auch gefordert wird, daß die Kinder sich die Hauptzahlen und Namen aus der biblischen Geschichte genau merken, damit später für eine mehr übersichtliche und pragmatische Behandlung die nöthigen festen Punkte schon gegeben sind. — Endlich auf der dritten Stufe ist es die große Aufgabe des Lehrers, vornehmlich durch Katechismus-Erklärung das seither Angeeignete zu einer lebendigen Totalität zu erheben, so daß das Anschauen und das Wissen, die unmittelbare Erregung und die verständige Einsicht in das Gelernte, die feste Aneignung der objektiv gegebenen Lehre und die Befähigung, dieselbe in ihrer Beziehung auf das eigene concrete Leben, auf Herz und Wandel, auf Leid und Freude zu fassen, einen intellektuellen und ethischen Besitz, eine geistige Ausrüstung des ganzen Menschen begründen, die als züchtigende Wahrheit sein Heil für Leben und Sterben bewirkt. An diesem Punkte muß sich Theologie und Pädagogik auf's innigste verschmelzen, ein Unterricht, der blos pädagogisch wäre ohne theologischen Lehrgehalt, wäre ebenso schlimm als ein theologischer Unterricht, der nicht in der Kinder eigenes subjektives Leben einginge und in dieses die evangelische Wahrheit als eine das Leben in seinen unmittelbarsten Beziehungen treffende, richtende und heiligende einpflanzte. Dieser Katechismus-Auslegung geht die gründlichere Schriftauslegung zur Seite, aber nicht als etwas für sich Bestehendes, sondern so, daß in der Schrift immer wieder dieselbe in sich einige evangelische Katechismuslehre nachgewiesen, diese somit durch jene fortwährend sowohl in ihrer Wahrheit klar erkannt, als auch durch das Schriftwort in ihrem Inhalt stets erfüllter und vertiefter wird, wie umgekehrt die Katechismuslehre immer wieder auf das gelernte und ausgelegte Schriftwort recurrirt. Auf dieser Stufe ist erst das eigentlich katechetische Verfahren, im engeren, formellen Sinne genommen, an seinem Platze; und so viel Böses auch die wohlmeinenden Pädagogen unserer Tage dem Katechisiren nachgesagt haben, es trifft das Alles doch nur die

lederne, geistlose Art, wie dasselbe von vielen Individuen in Kirche und Schule betrieben wird, während das erbauend-belehrende Gespräch, man mag sagen was man will, immer wieder die nächstliegende, natürlichste, Kinder und Lehrer frisch erhaltende und erfreuende Lehrform bleibt. Ueberhaupt wenn z. B. Curtman (Reform S. 169) alles, was seither für einen belebenden Religionsunterricht, für eine theologisch-pädagogische Katechismus-Auslegung geschehen ist, einfach beseitigt oder ignorirt, während von dem, was er verlangt, nachweislich das Meiste längst von Vielen als nothwendig erkannt und treulich angestrebt wird, so begeht er damit ein Unrecht, das wenigstens so lange nicht anders bezeichnet werden kann, als er nicht an irgend einem Muster, das er uns bietet, faktisch zeigt, wie viel Höheres erreicht werden könne. Es ist neuerdings fast Ton geworden, dasjenige, was seit der Regeneration der Kirche auch in diesem Stücke gethan worden, so gering anzuschlagen, daß leicht auch dem Strebsamsten der Muth entsinken könnte. Die solche Urtheile fällen, haben meist irgend eine mehr oder weniger bewußte Liebhaberei im Sinne, und weil sie nun auch in der redlichsten katechetischen Thätigkeit gerade diese nicht finden, so wird nur allzugern auch das Gewonnene geringer geachtet, als es dasselbe verdient. — Noch darf nicht übersehen werden, daß auf dieser letzten Stufe auch die biblische Geschichte wiederkehrt, aber nicht mehr als Reihe von Erzählungen, ebenso nicht mehr als Reihe von Zahlen und Namen, sondern als ein großes Ganzes, durch das der rothe Faden des göttlichen Heilsplanes hindurchgeht (vergl. die Bearbeitungen von Kurtz, von Schilde u. A.), woran sich sofort (vergl. des Verfassers Katechetik S. 145 ff.) die bedeutenderen Data der Kirchengeschichte reihen. Ob aus ihr bloß die wichtigsten Begebenheiten, namentlich die allgemeine Reformationsgeschichte und die des speziellen Vaterlandes vorgenommen, oder eine gewisse Vollständigkeit — immer aber der Natur der Sache nach nur fragmentarisch in Hauptgruppen (s. a. a. O. S. 159—161) — angestrebt werden soll, wird

davon abhängen, über wie viele Zeit man zu gebieten hat. Und gefordert muß werden, daß der Lehrer, wie die biblische, so die Kirchengeschichte, so weit er sie überhaupt gibt, frei zu erzählen und sie nachher auch als Aufsatz-Thema zu behandeln versteht; wenn die Kinder mit Augen sehen, daß er selbst die Sache nicht inne hat, so macht ihnen das auch nicht Lust, sie sich anzueignen. Außer diesen kirchengeschichtlichen Stoffen aber hat der Lehrer, um den Religionsunterricht fruchtbar fürs Leben zu machen, auch solche Erfahrungen aus seinen eigenen oder aus fremden Lebenskreisen den Kindern erzählend mitzutheilen, worin sich Gottes Allwissenheit, Macht und Gerechtigkeit, die Macht des menschlichen Gewissens, die Kraft des Glaubens und Gebets thatsächlich kund gibt, als ein den Kindern selbst nahe liegender, so zu sagen greifbarer Beleg für die unveränderliche Wahrheit des göttlichen Wortes. (Vergl. Bormann, Schulkunde S. 194.)

Das hier Gesagte gilt zunächst von derjenigen Schule, welcher die allgemeine Volksbildung anvertraut ist. Es ist die Frage, ob dieses Schema auch für die Real- und Gelehrtenschule sich eigne? Ich wüßte auch nicht Ein Stück, das weggelassen, und noch weniger eines, das etwa, damit man etwas vor der Volksschule voraus habe, durch etwas Besseres ersetzt werden könnte. Die Schwierigkeit liegt nur darin, daß, wie die frühere historische Erörterung bewies, die Volksschule an der Religion ihren Inhalt und durch diesen erst ihre lebendige Existenz erlangt hat, die gelehrte Schule aber wie die Realschule, wenn sie auch als christliche Lehranstalt diesen Inhalt keineswegs ausschließt, doch einen andern neben diesem hat, und zwar eine Masse von Stoff, die so viel Zeit und Kraft in Anspruch nimmt, daß kaum ein kärglicher Rest davon für den Religions-Unterricht bleibt. Allein wenn der im ersten Kapitel auch der Gelehrten- und Realschule vindicirte evangelische Charakter nicht verloren gehen und die Zöglinge zwar vielleicht mit viel Wissen, aber innerlich desto roher, d. h. wohl unterrichtet, aber schlecht erzogen, die Anstalt verlassen sollen, so

muß schlechterdings Zeit geschaffen werden, um diesem Bedürfnisse zu genügen. Der im Jahr 1848 ausgegebene Entwurf für die Gelehrten-Schulen in Württemberg setzt für die jüngsten Klassen (vom 6—10. Lebensjahre) wöchentlich 3—6 Stunden aus zum Behufe der einzelnen Pensen des Religions-Unterrichts, für das Alter vom 10—14. Jahre wöchentlich 2 Stunden, was in so ferne als genügend angesehen werden kann, als nicht nur die ältesten Schüler wöchentlich noch mehrere Stunden Konfirmations-Unterricht genießen, sondern auch zuvor schon an den kirchlichen Katechisationen gesetzlich Antheil zu nehmen haben. Die eine jener beiden Stunden würde ausschließlich der Recitation des Memorirten und der vorläufigen Erläuterung des neuen Memorirpensums (worunter der Katechismus nicht fehlen darf), die andere dem eigentlichen Unterrichte gewidmet seyn, und zwar, da der Katechismus wie gesagt den kirchlichen Katechisationen zu Grunde liegt, am besten der katechetisch-erbaulichen Erklärung biblischer Abschnitte und Bücher. Jeden Samstag sollte freilich wenigstens nur auch eine halbe Stunde erübrigt werden, um in einer Andacht zum Wochenschluß das Evangelium des folgenden Sonntages zu lesen, das der Lehrer nur in wenigen zusammenfassenden und anwendenden Sätzen auszulegen hätte, um mit Gebet und Gesang die Wochenarbeit zu endigen. So wird mit einiger Umsicht in der Vertheilung der einzelnen Glieder dieses Unterrichts die genannte Stundenzahl hinreichen; und gepriesen sei der Gymnasiallehrer, der diesen Unterricht so lebendig zu machen versteht, theils durch eigenes Leben und Weben in evangelischer Wahrheit, theils dadurch, daß er eben so lebendig mit seiner Schuljugend fühlt und sich sonach mit seinem geistigen Besitz in sie hineinversetzen kann, ihr die Religionsstunden zu einer lieben Erholung zu machen! Schwieriger noch wird die Sache in den höheren Gymnasialklassen. Aus der Schrift von Hagenbach: „Ueber die Bedeutung des Religionsunterrichts an höheren Bildungsanstalten (Zürich 1846) sehen wir (S. 11) daß in Zürich und Basel früher gar kein

Religionsunterricht für die höheren Gymnasialklassen Statt gefunden hat. Man glaubte ohne Zweifel mit Katechismus und Sprüchelernen könne man doch nicht in einer Klasse so alter junger Leute fortfahren, wie in einer Knabenschule, und zu Dogmatik und Kirchengeschichte sei es noch nicht Zeit, also sei gar nichts zu machen. Anderwärts begnügte man sich, wie wir ebendaselbst (S. 25) lesen, blose Erbauungsstunden für das diesen Anstalten Angemessene zu halten, was wir aber mit Hagenbach bei aller Anerkennung des Segens, den gottesdienstliche Uebungen auch für ein Gymnasium haben, doch als unrichtig erkennen, da, wenn in diesem Alter bei Leuten, die in Wissenschaften geübt werden, gar kein entsprechender Fortschritt in der Erkenntniß geschieht, die Erbauung nachgerade in Gefahr kommt, sich in Langeweile zu verwandeln. Religionsunterricht muß also seyn. Was aber soll gelehrt werden? Der genannte württembergische Entwurf verlangt zwei wöchentliche Stunden, um den Schülern von 14—16 Jahren 1) die Geschichte der göttlichen Offenbarungen im A. und N. T., zugleich als Einleitung in Beide, und 2) die Geschichte der christlichen Religion mit ausführlicher Behandlung der Hauptmomente und der hervorragenden Persönlichkeiten zu geben; den Schülern vom 16—18. Jahre aber eine vollständige Darstellung der christlichen Glaubens- und Sittenlehre (S. 27). In einer andern lesenswerthen Schrift: „Ueber den sogenannten höheren Religions-Unterricht" von Th. Thrämer (Oberlehrer am Gymnasium in Dorpat; Reval und Leipzig 1849), wird S. 32 f. als Grundlage für diesen Unterricht die Eintheilung empfohlen, die sich bei der Betrachtung des Ganzen der göttlichen Erziehung des Menschengeschlechtes, der göttlichen Logik der Weltgeschichte darbiete, nämlich 1) Erziehung auf Christum, und zwar a. ohne das geoffenbarte Gesetz — Heidenthum — b. unter dem Gesetz — Judenthum — 2) Erziehung in Christo. Wäre hiemit ein geschichtlicher Grundgedanke, aber unter einem bestimmten christlichen Gesichtspunkt, gegeben, so hat dagegen Kurtz (in seiner christlichen Re-

ligionslehre, 3. Aufl. 1848, welche seitdem noch weitere Auflagen erlebt hat) dem kleinen lutherischen Katechismus zu Grunde gelegt, freilich ohne genau das Alter anzugeben, für welches er das Buch bestimmt hat, da die Haltung desselben doch kaum für Knaben unter 14 Jahren sich eignet. Wir haben dagegen blos das Bedenken, daß, wenn die Schüler, wie oben gefordert wurde, den Katechismus schon in früheren Jahren lernten, ihnen leicht durch die abermalige Wiederholung desselben der ganze Unterricht als etwas erscheinen könnte, über das sie eigentlich hinaus seien; wogegen desto interessanter für sie seyn müßte, was auf einzelnen Gymnasien geschah, daß nämlich in den letzten Jahren die augsburgische Konfession mit den Gymnasisten gelesen und an sie die Glaubens- und Sittenlehre, mit Zurückführung auf die h. Schrift und den Katechismus, angeschlossen würde. Dieß führt uns auf folgenden Gang, den wir für den passendsten hielten: Vom 14. bis 16. Jahr Geschichte des Reiches Gottes bis zur Reformationszeit; vom 16. bis 18. Jahr die Lehre unsrer Kirche, mit Zugrundlegung der Augustana, mit sorgfältiger Vergleichung der Schrift, mit genauerem Eingehen auf den konfessionellen Gegensatz, mit geschichtlicher Einleitung, d. h. Reformationsgeschichte, und als Anhang mit Einführung in die Geschichte der evangelischen Kirche bis auf die Gegenwart. So würde wohl zu erreichen seyn, was Hagenbach von diesem Unterricht fordert, wenn er (a. a. O. S. 13) sagt: „Es ist wahrlich nicht blos der Mangel an praktischer Frömmigkeit, der unsre Zeit hindert, es in kirchlichen Dingen zu einem gedeihlichen Zustand zu bringen. Auch bei viel praktischem Christenthum kann es fehlen an der religiösen Einsicht, die nur durch religiöse Bildung, durch Studium gewonnen wird. So viele hochwichtige Lebensfragen über Verfassung der Kirche, über Kultus, über das Verhältniß der Konfessionen zu einander würden ganz anders erledigt werden, wenn ein gebildeter christlicher Laienstand den Theologen zur Seite stünde &c." Auch finden wir es ganz sachgemäß, wenn Hagenbach S. 21 dem Gymnasial-Religionslehrer

hauptsächlich räth, das religiöse Leben vom sittlichen Gesichtspunkt aus anzufassen, indem, wenn er es verstehe, mit der Kraft des Wortes Gottes an's Gewissen zu reden, ihm dann nicht bange seyn dürfe um das Gottesbewußtseyn im Menschen. Schließlich sei noch erwähnt, daß wir es als ein gutes Zeichen ansehen dürfen, daß in neuerer Zeit durch die Lehrbücher von Kurtz, Marheineke, Osiander, Heinrich Palmer, Petri, Schmieder, Thomasius u. a. fleißig für obigen Zweck gearbeitet, und wohl auch Manchem, der die Sache mit seinen Gymnasisten leichthin behandelte, das Gewissen geschärft worden ist. *)

Es wurde oben schon bemerkt, daß für den Zweck der allgemeinen Bildung der Religionsunterricht zugleich der Ort sei, wo die nöthigen anthropologischen Kenntnisse sich anschließen lassen. Es ist hierauf noch mit einigen Worten Rücksicht zu nehmen, denn einerseits wird wohl allgemein anerkannt, daß zur christlichen Bildung ein gewisses Maaß anthropologischer Kenntniß schlechthin nöthig ist, weniger wegen der für's praktische Leben nöthigen Menschenkenntniß, da diese von Vielen auf rein praktischem Wege gewonnen, von Andern trotz allem psychologischen Studium doch niemals erlangt wird, als vielmehr, weil zu einem klaren Selbstbewußtseyn, zur wahrhaft christlichen Selbstbeobachtung und somit zur vollen Erreichung des sittlichen Lebenszweckes jene Kenntniß erfordert wird; andererseits aber ist ebenso klar, daß zu einer abgesonderten, d. h. abstrakten Behandlung dieses Gegenstandes die niedere Schule — nicht blos die Volksschule, sondern auch die Real- und niedere Gelehrtenschule — weder die nöthige Zeit noch die nöthigen Prämissen besitzt, so vielfach auch seit Campes Seelenlehre für Kinder die Psychologie als eignes Lehrfach auf den

*) In Philipp Wackernagels Schrift über den Unterricht in der Muttersprache (Lesebuch 4. Thl., S. 17) sehe ich aus einer zufälligen Notiz, daß in Schweden der Religionsunterricht in der obersten Gymnasialklasse in lateinischer Sprache ertheilt wird. Welchen Zweck mag dieß seltsame Verfahren wohl haben? Ich kann mir einen denken, aber der wäre sehr zweckwidrig.

Lektionsplanen paradirt hat. Nun ist freilich zuerst zu fragen, ob denn auch die Lehre vom menschlichen Leibe und die z. B. von Dinter so stark befürwortete Gesundheitslehre ebenfalls an den Religionsunterricht angeschlossen werden sollen, etwa wie in der bekannten Bridgewater-Sammlung die Schrift von Bell über die menschliche Hand eine religiöse Tendenz hat. Allein das Beispiel eines Religionslehrers, der unter den Beweisen für das Daseyn Gottes und unter den Kundgebungen seiner Schöpferweisheit, unter anderem mit Vorliebe den Bau des menschlichen Fußes erörterte und zu dem Ende seinen Schülern eine geraume Zeit sein eignes Bein vom Katheder aus zur Beschauung darbot, da sie denn genau sich überzeugten, wie sein Stiefel und sein Beinkleid aussahen, — solch ein Beispiel, sage ich, zeigt uns die Gefahr, in welche jene Kombination der Physiologie und Anatomie mit dem Religonsunterricht den Lehrer führen kann; ist ein solcher Grundsatz einmal ausgesprochen, so hält sich Mancher nur gar zu gern bei diesem Appendix auf, und läßt darob die Hauptsache liegen. Es wäre wohl manche Aufklärung über das Leibesleben nöthig, manche einfältige Volksmeinung (z. B. über den „hohlen Leib," über das „gesunde Herz," um dessen willen mancher unter schweren Krankheiten doch nicht sterben könne) zu korrigiren, manche Gesundheitsregel zu geben; allein das geschieht für die sämmtliche Schuljugend, gelehrte und ungelehrte, vor dem 14. Jahr am besten nur durch gelegentliche Belehrung, die sich theils an Vorkommnisse im Leben (z. B. bei Erkrankung eines Schülers, bei einer vorgekommenen Verwundung u. dgl.) theils an das sonst in der Schule Gelesene, Geschriebene, Erzählte ungesucht anknüpft, während eine gewisse Systematisirung, abgesehen von allen andern Gründen, schon darum ganz verkehrt wäre, weil (was freilich der Naturalismus der Philanthropisten nicht begreifen wollte) mit Kindern in diesem Alter über die Funktionen der Nieren, der Gedärme, vollends der Genitalien nicht gesprochen werden kann. Wird Naturgeschichte in einer Schule getrieben, so ist es zwar

verfehlt, in ihr auch den Menschen an der Spitze des Thierreichs auftreten zu lassen (wie z. B. der „Schullehrer des 19. Jahrhunderts" in seinem dritten Bande gethan), aber die Beschreibung des Thier- und Pflanzenlebens bietet so viele Vergleichungspunkte dar, daß hiedurch auch den ausgedehntesten Ansprüchen an die Schule in somatologischer Beziehung entsprochen werden kann. Es bleibt also nur das Psychologische noch unterzubringen, und hiefür ist nun der Religionsunterricht geeignet, nicht blos, um äußerlich etwas ihm anzuhängen, was ihm fremd wäre, sondern weil die wahre Psychologie auf die christliche Lehre von Geist und Seele, von Herz und Gewissen, von Sinnen und Gedanken sich basiren muß, sobald sie nicht abstrakt bleiben oder als philosophische Wissenschaft ihren eignen Weg erst suchen will, — und weil ebenso umgekehrt die christliche Religionslehre durch und durch mit psychologischen Elementen wesentlich verbunden ist und jede ihrer Lehren irgend eine psychologische Seite darbietet. Die Dogmen von dem Urzustand und Falle des Menschen, vom Zwiespalt im gefallenen Menschen (Röm. 7.), von der Möglichkeit einer Erlösung, von der gottmenschlichen Person Christi, von seiner Versuchung und seinem Gehorsam, seinem Tod und seiner Auferstehung, die Lehren vom heil. Geist, von der Inspiration, von den Gnadenwirkungen, sämmtliche Stücke der Heilsordnung — sie alle führen zu psychologischen Erkenntnissen und fordern psychologisches Eingehen; ja, wie der wissenschaftliche Theologe, so wird auch der praktische Religionslehrer gerade durch psychologische Auffassung vor starrem Dogmatismus bewahrt und der Religionsunterricht wird dem Schüler, weil er in seinem eignen Innern den Reflex der objektiven kirchlichen Wahrheit erkennt, desto interessanter. Und wie wäre die biblische Geschichte gründlich zu behandeln, wie auch nur eine Erzählung, wie die von Josephs Leben, oder wie das Gleichniß vom verlornen Sohn, lebendig den Kindern zur Anschauung zu bringen ohne Psychologie? Welch einen Reichthum auch in dieser Hinsicht die heil. Schrift in sich trägt, davon geben

Niemeyers Charakteristik der Bibel,*) neuerlich Grubes Charakterbilder der heil. Schrift,**) einen anschaulichen Beweis. Es wird aber dießfallsige Aufgabe des Lehrers seyn: 1) die psychologischen Grundbegriffe (Geist, Seele, Vernunft, Verstand, Herz, Gewissen u. s. w.) den Schülern auf Grund der Schrift geläufig zu machen, nicht durch trockene Definitionen oder durch selbstgemachte Terminologie, sondern in einfachen, zumal an der Geschichte sich darstellenden, aus den Schriftaussprüchen sich erklärenden anschaulichen Zügen; und 2) den Sinn des Schülers für psychologische Beobachtung zu schärfen, indem derselbe vornehmlich an den geschichtlichen Stoffen geübt, aber dabei auch nicht versäumt wird, die Beobachtung auf das eigne Herz wie auf das Leben und Treiben der Menschen zu lenken; was übrigens selbstverständlich alles nur mit den älteren Schülern geschehen kann,

*) Dieses Buch, das den wohlverdienten Ruf des ehrwürdigen Verfassers begründete, kann freilich dem gegenwärtigen Stande biblischer Wissenschaft nicht mehr genügen, ist aber dennoch durch die Sorgfalt, womit der Verf. sämmtliche biblische Personen behandelt und ihre Charaktere entwickelt, heute noch lehrreich. (Der Titel ist allerdings unsrem Sprachgebrauche nicht ganz gemäß; er läßt erwarten, daß die Bibel als Buch, gegenüber von andern Büchern charakterisirt werde, während es eine Galerie sämmtlicher in der Bibel auftretenden Charaktere ist.) Niemeyer schrieb den ersten Band in seinem 21. Lebensjahre. Interessant ist die Geschichte des Buches, wie sie uns in der Biographie Niemeyers von Jakobs und Gruber (Halle 1831.) S. 298 ff. erzählt wird. — Nitzsch urtheilt wohl zu streng, wenn er (Pr. Th. II. S. 124) Niemeyer samt Heß der Fälschung beschuldigt. Auf Pfenninger („Jüdische Briefe") hätte diese Anklage eher passen mögen (Nitzsch erwähnt desselben nicht); bei den beiden andern lag es im Wesen der Zeittheologie, die sie nach entgegengesetzten Seiten repräsentirten, daß sich in ihr die biblischen Charaktere nicht mit objektiver Wahrheit spiegeln konnten. — Uebrigens sei hier in Betreff psychologischen Bibelverständnisses an Menken erinnert, in dessen Predigten hiefür Treffliches vorliegt. Er charakterisirt im Geiste der Schrift selbst, während Heß und Niemeyer im Geiste ihrer Zeit charakterisiren.

**) Der Werth dieses mit Fleiß und Geschick ausgearbeiteten Werkes würde für Lehrer ein noch höherer seyn, wenn sich der Verfasser mit dem begnügt hätte, was der Titel sagt: Charakterbilder aus der heil. Schrift, und wozu er ein ganz entschiedenes Talent hat; dadurch, daß er die neuere dogmatisch-historische Kritik mit hereinzog, ist der unmittelbare Gebrauch für den Lehrzweck mindestens erschwert.

da, je jünger das Kind ist, um so weniger Selbstbeobachtung möglich und naturgemäß wäre, auch um so weniger rathsam ist, durch psychologische Entwicklung das Gute und Böse als etwas, aus gewissen inneren Prämissen mit einer Art von Nothwendigkeit (was eben Charakter ist) hervorgehendes erkennen zu lassen und zwischen beiden verschiedene Mischungen und Schattirungen aufzuzeigen, während dem jüngern Kinde Gut und Böse vor allem als absoluter Gegensatz erscheinen muß. (Der Mann kann an einem Shakespeare'schen Charakter, auch wenn die Person ein Bösewicht ist, Interesse nehmen, weil er ein Objekt psychologischer Forschung ist, wie dem Arzte die scheußlichsten Krankheitsformen nur desto anziehender sind; das Kind aber muß, je jünger es ist, das Gute und Böse vor allem rein als Gegenstand der Liebe und des Abscheues kennen lernen, wenn sich ein festes, sittliches Grundbewußtseyn in ihm bilden soll. Etwas anderes ist es mit der Frage, ob, wie Carus Psych. I. S. 6 will, der Zögling mit keiner psychologischen Erscheinung früher soll bekannt gemacht werden, solange er nicht in seinem eignen Innern dieselbe oder eine ähnliche habe erfahren können, weil sich immer eine Kraft eher müsse entwickelt haben, ehe man sie ahnen könne, ja sie müsse schon irgendwie gebraucht worden seyn, ehe ein Verständniß derselben möglich sei. Wir möchten umgekehrt sagen: ebenso wird manches erst dadurch uns in späterer Zeit an uns selbst verständlich, daß wir zuvor es an einem Fremden wahrgenommen haben, ohne in uns dasselbe auffinden zu können; gibt es doch tausend psychologische Räthsel und Widersprüche in menschlichen Charakteren, die wir in uns selber nicht finden, deren Daseyn in Fremden uns nur erst die Möglichkeit beweist und in soferne als Erkenntniß dessen, was im menschlichen Herzen überhaupt möglich ist, auch wieder darauf zurückführt, die Wurzeln solcher Erscheinungen in uns selber aufzusuchen.) Noch ist zu bemerken, daß für die Behandlung der Seelenlehre in ihrer Einheit mit christlicher Religionslehre bedeutende Hilfsmittel vorhanden sind. Setzt die biblische Seelen-

lehre von Beck (Stuttg. 1843), worin etwas gar Anderes dargeboten wird, als was Carus in seiner Psychologie der Hebräer bietet, schon mehr wissenschaftliche Bildung voraus, als selbst den Lehrern an der Volksschule im Durchschnitt zugemuthet werden kann, so ist durch Zellers „kurzgefaßte Seelenlehre," durch Haußmanns „Biblische Anthropologie," durch kürzere Arbeiten wie die Abhandlung von Gros „der Mensch die Krone der sechs Tagewerke Gottes" im süddeutschen Schulboten 1852, Nr. 16—20, auch dem Volksschullehrer die dankenswertheste Handreichung gegeben, um — zwar nicht sofort den Kindern alles vorzudociren, was und wie ers so eben gelernt hat, aber aus diesem gewonnenen Schatze zu rechter Zeit seinen Schülern das zu sagen, was ihnen frommt.

Noch ist uns die Frage übrig: wer in allen diesen verschiedenen Formen eigentlich den Religionsunterricht geben soll? Man müßte einfach erwiedern: wer anders als eben der Lehrer? wenn nicht längst anderweitige Ansichten und Einrichtungen faktisch vorhanden wären. Was erstlich die Volksschule betrifft, so sind es sehr verschiedene Motive, auf welche sich die Ausschließung der Schullehrer vom Religionsunterricht stützt. Die einen stellen den Schullehrer zu hoch, die andern zu nieder, als daß ihm jenes Fach zu übertragen wäre. Nach Jenem hat er ja nur das allgemein Menschliche, das Zeitgemäße, Vernünftige zu dociren; etwas so Veraltetes, wie Bibel und Katechismus überläßt der „Schullehrer des neunzehnten Jahrhunderts" den Pfarrern. Nach der andern Ansicht aber fehlt es dem Schullehrer an theologischer Vorbildung, an Kenntniß der biblischen Grundsprachen, also kann er auch keinen Religionsunterricht geben. Das Eine ist so falsch, so absurd wie das andere. Nur die wissenschaftliche Erkenntniß, nicht die Erkenntniß überhaupt; also auch nicht die Lehrfähigkeit, ist an theologisches Wissen, an Kenntniß der Grundsprache gebunden; hat es doch deren nicht wenige gegeben, die aus ihrer deutschen Bibel mehr wahres Wissen von göttlichen Dingen schöpften, als

Mancher, der alle Codices und alle Lesarten des Urtextes kennt. Und hat nicht Luther die Katechese zu allererst den Hausvätern als den rechten Hausbischöfen übertragen? Man hat jene Meinung auch so formulirt: nur der Geistliche sei im Stande, systematischen Religionsunterricht zu geben. Aber wir brauchen gar kein System praktischer Dogmatik oder praktischer Moral, als allein den Katechismus; wer den recht auslegt, was ihn die Katechetik zu lehren hat, der wird mehr leisten, als wenn er das beste Lehrgebäude sich selbst gemacht oder anderswoher entlehnt hätte. Was aber jene Trennung von allgemeiner und confessioneller Religionslehre betrifft, so haben wir über diese grundfalsche Abstraction hier nichts weiter zu sagen, da schon früher mehrfach darauf eingegangen worden. — Von einer andern Seite wird gesagt: die Schulen sind Staatsanstalten, also haben sie mit der Religion nichts zu schaffen. Das hat bei dem Einen einen antichristlichen bei dem Andern einen hyperchristlichen Sinn,*) welche beiden freilich schon öfters Brüderschaft gemacht haben, wenn es gegen die Kirche und ihre bestehende Ordnung gieng. Wir entgegnen: selbst wenn es wahr wäre, daß die Schulen reine Staatsanstalten seien, so wäre die Folgerung falsch. Denn dem Staate muß an der religiösen Bildung seiner Bürger alles liegen, weil seine eigene Existenz daran hängt. (Man wende nicht Nordamerika ein; die religiösen und kirchlichen Zustände daselbst stellen jener Unbekümmertheit des Staates um Religion und Kirche ein schlechtes Zeugniß aus.) Aber auch die Voraussetzung ist falsch; wir haben oben gezeigt, daß die Schule, zunächst die Volksschule in ganz gleicher Beziehung zur Kirche und Gemeinde, wie zum Staate steht. Gehört der Religionsunterricht in die Schule — (und daß gerade an ihm erst die Volksschule sich zur Existenz durchgearbeitet hat, haben wir oben im geschichtlichen Theile gesehen) — so

*) Thiersch (über christl. Familienleben S. 100:) „Seit die Schulen Staatsanstalten sind, fällt jede Berechtigung derselben zum Religionsunterricht weg.“

gehört er auch dem Schullehrer; dem wird gerade das Beste und Erhebendste genommen, wenn man ihn ausschließt. — Da aber andererseits eine aktive Betheiligung des geistlichen Schulinspektors aus früher entwickelten Gründen höchst wünschenswerth ist; da sich ihm hiezu die Religionsstunde um so natürlicher darbietet, als er dann den Schulunterricht, die Kinderlehre in der Kirche und den Konfirmanden-Unterricht, alle drei ins richtige Verhältniß zu einander setzen kann: so empfiehlt sich die Einrichtung entschieden als die beste, wornach der Geistliche 2—3 wöchentliche Stunden Religionsunterricht, d. h. am liebsten Bibelauslegung, erbauliche Interpretation eines biblischen Buches vornimmt, alles Uebrige aber, namentlich biblische Geschichte, das Memoriren und Erklären der Sprüche und Lieder dem Lehrer überlassen bleibt, natürlich so, daß der Geistliche auch mit dem, was der Lehrer thut, in fortwährender Verbindung bleibt.

Was aber die gelehrten Schulen betrifft, so ist die neuerdings gemachte Forderung, daß der Religionsunterricht immer von einem Geistlichen gegeben werde, so wohlthätig dieß unter den obwaltenden Umständen seyn muß, dennoch, in Betracht, daß ja die meisten Lehrer an denselben von Haus aus Theologen sind, ein Geständniß, daß es an Befähigung oder gutem Willen von Seiten dieser gemangelt habe. Wäre dieß wirklich der Fall, dann müßte auch befürchtet werden, daß der Religionslehrer, weil er nur ein Fach neben andern tractirt, und zwar dasjenige, das in den Augen der Schüler leicht zum geringsten degradirt erscheint, bei aller Treue erst nicht einmal etwas nachhaltiges wirken kann. Die richtige Behandlung wäre: daß derjenige Geistliche, der den Religionsunterricht in einem Gymnasium oder Lyceum gibt, zugleich Mitglied des Lehrercollegiums mit Sitz und Stimme, und so zu sagen der Seelsorger der Anstalt wäre, der auch sonst einen steten Verkehr mit den Schülern unterhalten könnte; oder: daß immer einer der Lehrer ein Theologe κατ᾽ ἐξοχήν seyn müßte, bei dessen Berufung in erster Linie auf katechetische und pastorale

Befähigung gesehen würde, und dem nun der religiöse Unterricht, wie die Wahrung des religiösen Interesses im ganzen Leben der Schule anvertraut würde.

2. Sprachunterricht. Dieser nimmt unter den Bildungselementen unsrer zweiten Gruppe die erste Stelle ein. Er verzweigt sich aber theils nach den verschiedenen Zwecken, denen die verschiedenen Bildungsanstalten dienen, theils, auch auf der niedersten Stufe, nach verschiedenen Hauptformen, die, ob auch im Einzelnen dem Wechsel der Methoden unterworfen, doch sich wesentlich gleich bleiben und einen festgeschlossenen Cyklus von Lehren und Uebungen ausmachen.

Vorerst ist der Unterricht in allen fremden Sprachen zu unterscheiden, wovon die classischen nebst der französischen der gelehrten Schule, die französische und etwa auch englische der höhern Mädchenschule angehören, während die Volksschule nur die Muttersprache kennt. Unsern Kanon in Betreff der drei Hauptstufen aller Methode (S. 365.) können wir hier nicht anwenden, da das erste, die Anschauung, von der man aus- und erst auf die abstracteren Partieen übergehen müßte, um zuletzt zu einer mit geistigem Genusse verbundenen Lektüre der Klassiker zu gelangen, dem weder in Rom noch in Athen noch in Paris geborenen Knaben fehlt, und die hamiltonische Unterrichtsweise, so sehr sie sich darauf etwas zu gute thut, von einem Sprachganzen, also etwas Concretem auszugehen, doch damit nur eine Illusion begeht, indem ein Satz in einer für mich noch fremden Sprache ein reines non ens ist, das erst durch die Synthese der einzelnen Elemente zu etwas Bewußtem und somit für mich Existirenden wird. (Die Nachweisung dieser Illusion als solcher s. z. B. bei Raumer, Gesch. der Päd. III. 1. S. 80 f.) Allein wie nun im Einzelnen der zu erlernende Sprachstoff angeeignet, wie die Uebungen angeordnet werden, welcher Werth z. B. den Kompositions- und Stylübungen gegenüber der Exposition in Betreff der alten Sprachen beizumessen sei, darüber kann eine Pädagogik nicht wohl bestimmte

Grundsätze aufstellen, erstlich weil diese Fragen nicht mehr pädagogischer, d. h. zugleich erziehlicher Natur sind, sondern an diesem Punkte ein vollkommen freier Raum gelassen werden muß, innerhalb dessen nach dem allgemeinen Stand der Sprachwissenschaft sich verschiedene Lehrweisen bilden können, und zweitens, weil über derlei Fragen Niemand entscheiden kann, der nicht selbst Jahre lang die fraglichen Fächer in einer Schule traktirt und Erfahrungen gesammelt hat. Vergleicht man z. B. die Methoden im Lateinlehren (mit Ausschluß der hamiltonischen und der Jacototschen Lehrweise, gegen die sich aus Gründen der Pädagogik, wie des nächsten Lehrzweckes sehr wesentliche Bedenken erheben)*) mit denen, durch deren wechselvolle Reihe der deutsche Sprachunterricht in der Volksschule gehen — man möchte fast sagen: Gasse laufen mußte: so ist in jenen weit mehr Stetigkeit, ein festerer Kern von Erfahrungen, die seit Jahrhunderten gesammelt worden, und darum auch keine Gefahr, durch irgend eine Fortentwicklung dem Zwecke der Schulbildung zu nahe zu treten, während dieß bei mehr als einer Methode des deutschen Sprachunterrichts in der That der Fall ist. Deßhalb muß auch eine Pädagogik, wenn gleich sie ihren allgemeineren Standpunkt festhält, letztere im Einzelnen mehr berücksichtigen, während sie die ersteren, die in ihrem Bestande keinen wesentlich pädagogischen Zweck verletzen, sich selbst, d. h. den Fachmännern in specie überlassen darf. — Blos in Bezug auf das Französische, sofern es selbst zur

---

*) Die nur für Ladendiener zum raschen Einlernen geeignete hamilton'sche Art leidet offenbar an einer Oberflächlichkeit und Leichtfertigkeit, die mit dem Ernste nicht harmonirt, den die Zucht der Wahrheit fordert. Bei Jacotot ist theils die unnatürliche und gewaltsame Anheftung alles möglichen Lernstoffes an ein Hauptbuch offenbar dem Wahrheitssinne nicht eben förderlich (wenn z. B. eine Tugend nur darum gut ist, weil sie im Telemach als solche vorkommt, nicht weil sie es an sich, aus innern Gründen oder nach Gottes Wort ist); theils sind schon die allgemeinen Grundsätze: alles ist in allem; jeder kann alles lernen und lehren, mit einer gesunden Psychologie, wie mit mit einem das Wirkliche treu aufnehmenden Wahrheitsgefühl nicht vereinbar.

weiblichen Bildung gerechnet wird, ist eine Bemerkung nöthig. Es ist kein Zweifel, daß, wenn z. B. die Pfarrerstöchter älterer Zeit mit ihren Brüdern beim Vater oder Hauslehrer Latein trieben, dieß einerseits ihrer Häuslichkeit nicht schadete und andererseits für allgemeine Bildung gute Dienste that, so daß wir für diesen Zweck an das Französische nicht absolut gebunden wären (zumal da auch das Englische sich von anderer Seite empfehlen würde.) Zudem muß jeder deutsche Mann unsre anererbte Unart verwünschen, daß deutsche Mütter, wenn ihre Töchter ein Paar elende französische Brocken zu plappern wissen, daran als an hohem Gewinn sich laben, während vielleicht denselben Töchtern noch die Kunst fremd ist, einen deutschen Brief ordentlich und ohne orthographische Schnitzer abzufassen. (Es ist wahrhaft empörend, z. B. auf den Promenaden deutscher Bäder aus Gesichtern, die den deutschen Typus stark ausgeprägt tragen, nichts als französisch zu hören; ein großer Theil des deutschen Mangels an Patriotismus rührt sicherlich davon her, daß oft schon so frühe die einheimischen Laute im Ohr und Mund des Kindes den welschen den Platz räumen müssen.) Nichts zu sagen von dem Unfug, französische Gouvernanten in's Haus zu nehmen, deren Qualität zur Erziehung einzig darin besteht, daß sie nicht deutsch können, sondern französisch reden, welche vortreffliche Eigenschaft alle Nachfrage nach sonstiger, z. B. sittlicher Befähigung überflüssig macht. Diese Französirung unsrer Jugend, insbesondere der weiblichen, ist einer der faulsten Flecke an deutscher Erziehung, wie an deutscher Ehre. — Vgl. die Aeußerungen K. v. Raumers III. 2. S. 170 f. Aber bei alle dem läßt sich doch nicht leugnen, daß unsre ganze Konversationssprache so durchspickt ist von Französischem, daß ein Mädchen, das über die niederen Stufen sich erheben soll, schlechterdings einiger Kenntniß bedarf; so wie auch die formale Uebung des Denkens und des Ausdrucks an einer fremden Sprache — unter welcher sich die französische durch verschiedene Eigenschaften, namentlich aber gerade durch ihren innern, diametralen Gegensatz gegen

die deutsche empfiehlt — immer von Werth, von Rückwirkung auf den deutschen Ausdruck seyn kann, wenn der Lehrmeister dieß nicht versäumt. Diese Forderung muß somit die Pädagogik im patriotischen, d. h. in sittlichem Interesse machen: daß der Lehrer jeder fremden Sprache — namentlich aber, in Betracht unsres Nationalfehlers, der der französischen — es sich zum Grundsatz mache, die Vergleichung mit der Muttersprache, wie sie in jeder übersetzten Periode gegeben ist, so anzustellen, daß die Schönheit der letztern mindestens ebenso gut dem Schüler zum Bewußtseyn kommt, wie das Charakteristische der fremden. Sieht man in lateinischen Schulen, in französischen Lehrstunden nicht hierauf, dann muß freilich das Deutsche den Schülern ebenso als Barbarei erscheinen, wie es den alten Humanisten und Friedrich dem Großen erschien, denn sie lernen das Deutsche nur in der Knechtsgestalt kennen, die sie selber ihm anlegen. Läßt der Lehrer diese Forderung nicht aus dem Auge, dann mag er immerhin ungehindert den Unterricht nach dem Gesetz einrichten, das die betreffende Sprache in sich trägt und ihm auferlegt, die Pädagogik hat ihm, außer den allgemeinen Gesetzen für allen Unterricht nichts weiter zu sagen.

Zweitens aber, was die deutsche Sprache betrifft, so ist wieder ein großer Unterschied, ob eine Schule fremde Sprachen zu lehren hat oder nicht. Im ersten Falle geht zwar, wie natürlich, das deutsche Lesen und Schreiben voran, aber von da an, wo das Lateinische u. s. w. gelehrt wird, ist bis an einen gewissen Punkt ein besondrer deutscher Unterricht völlig überflüssig, denn am lateinischen Conjugiren und Construiren lernt der Schüler zugleich die deutschen Formen; indem er einen lateinischen Satz übersetzt, muß er ja einen deutschen Satz bilden und es ist — wie vorhin — nur darauf zu sehen, daß der deutsche Ausdruck in der Uebersetzung schon von den ersten Anfängen an durchaus rein, correct und natürlich sei. Da sämmtliche Uebungen auch schriftlich geschehen, so ist dabei die beste Gelegenheit gegeben, auf ortho-

graphische Richtigkeit hinzuarbeiten; es wird sich wohl in unsern Tagen nicht mehr verhalten, wie zu Francke's Zeiten, da Schüler, die gutes Latein schrieben, keinen deutschen Satz ohne orthographischen Schnitzer schreiben konnten.*) Erst gegen das Ende des mittleren Gymnasialkursus werden eigene deutsche Stylaufgaben anfangen können (etwa im 13. Jahr), während vorher die schriftlichen Expositionen diesem Zwecke zugleich dienten. Rudolph von Raumer gibt dazu (a. a. O. S. 125) sehr umsichtigen Rath, wodurch dem Uebel eines zu frühen eigenen Produciren-sollens, ehe noch die Kraft und das Material dazu da ist — einem Uebel, das man nicht mit Unrecht eine geistige Onanie geheißen hat**) — zu steuern wäre. Er sagt: „Um dem verderblichen Produciren des jugendlichen Alters vorzubeugen, schlägt man mit Recht vor, die schriftlichen Ausarbeitungen der Schüler möglichst an ihre Lektüre anzuschließen."***) Und zwar, zeigt er weiter, nicht an die deutsche Lektüre, sondern an die klassische; denn „ganz abgesehen von andern Gründen liegt gerade für unsern Zweck" (die deutsche Sprach- und Stylbildung) „ein Hauptvorzug der griechischen und römischen

*) Wie sehr sich Francke auch hierin als vortrefflicher Pädagog beweist, ist bei Raumer, namentlich III. 2. S. 81. nachzulesen.

**) Philipp Wackernagel: der Unterricht in der Muttersprache. (4. Theil seines Lesebuchs S. 27.) — Es wird dort unter andrem gesagt: „Ein Knabe soll turnen, aber keinen Aufsatz ausarbeiten „über den Nutzen des Turnens in leiblicher und in geistiger Beziehung;" ein Kind soll nicht einschlafen, ohne gebetet zu haben, aber keinen Aufsatz machen über den Nutzen des Abendgebets."

***) „Man darf nicht übersehen, daß Jünglinge bis zum 18. Jahr hin in der Regel noch nicht so gedankenreich sind, um aus der eignen Fülle schöpfen zu können. Es gibt daher ein unfruchtbares Sich-Abmühen oder es führt zu eitlem Wortmachen, da der Mangel an Stoff mit dem Flitterstaat der Rede überkleidet wird, während gerade das Uebersetzen aus der Muttersprache in die alte den Vortheil hat, daß der Gedankenstoff nicht invita Minerva producirt, wohl aber gründlich durchdacht und reproducirt werden muß; allerdings ein viel demüthigeres Geschäft, als das Selbstproduciren, aber eben darum auch viel gesünder, solider und in Wahrheit bildender. Ist es nicht besser, das Messer des Scharfsinnes an dem feinkörnigen Gestein der alten Sprachen zu schleifen, als es am knorrigen Holze eigner Aufsatzschöpfung schartig werden zu lassen?" Polit. u. Päd. a. a. O. S. 145.

Vorbilder darin, daß sie bei der Verschiedenheit der Sprache und dem weiten Abstand der Zeiten viel weniger zu unmittelbarer Nachahmung verlocken. Die Uebungen wären hienach: Auszüge aus geschichtlichen Büchern, gedrängte Nacherzählung einer ausführlicheren Quelle, endlich zergliedernde Uebersichten über eine Rede des Cicero oder Demosthenes &c." Dieß wären freilich schon Forderungen, die nicht mehr der niederen, sondern der mittleren Gelehrtenschule (dem obern Gymnasium) entsprechen, und Chrestomathien, wie sie in jener gebraucht werden, sind, weil sie selbst nur Auszüge enthalten, dazu weniger geeignet. Aber dennoch findet diese Methode auch in der untern Klasse (höhern Präceptoratsklasse) ihre Anwendung. Wenn in einer Chrestomathie die punischen Kriege, die persischen Kriege u. s. w. durchübersetzt sind, warum sollte es nicht möglich seyn, die Schüler nun in der Schule dieses Material rein als Geschichte schriftlich erzählen zu lassen? Was von deutschen grammatischen Regeln, von Gesetzen des Styls u. s. f. nicht schon beim Uebersetzen beigebracht werden kann oder worden ist, dazu bietet sich an diesen Arbeiten die beste Gelegenheit, natürlich so, daß nicht der Lehrer die Hefte blos mit nach Hause nimmt und sorgfältig corrigirt, sondern daß sie das einemal vor, das andremal nach der Correctur öffentlich vorgelesen werden, damit die verschiedenen Darstellungen von allen Schülern gehört und die Fehler wie die Gründe, warum anders gesagt seyn sollte, gemeinsam durchgesprochen werden. — Was sodann den höhern Gymnasial-Unterricht betrifft, so schlägt Raumer neben der so eben genannten, auf dieser Stufe eine viel größere Ausdehnung gewinnenden Uebung ein Mittel vor, um der so schwierig zu erfüllenden Forderung zu genügen, daß die jungen Leute in die deutsche Literatur eingeführt werden sollen. Denn daß ein Cursus, in welchem die Namen der verschiedenen deutschen Dichter aller Zeiten mit ein Paar Prädikaten zu ihrer Charakteristik dem Schüler vorgeführt werden, rein unnütz ist, indem solche Urheile erst wenn man den Mann und die Zeit genau aus eigner Anschauung ken-

nen gelernt, verstanden werden können, liegt ja auf offner Hand. Die Schüler aber auf Privatlektüre verweisen, genügt nicht und führt nach anderer Seite wieder leicht zu weit. Raumer schlägt nun (S. 137) vor, statt für die neuere Literatur wöchentlich eine Stunde auszusetzen, sollen die 4—5 Stunden, die hiedurch auf jeden Monat kommen, an Einem Tag im Monat zusammengenommen, und dann von den Lehrern (unter geeigneter Mitwirkung fähiger Schüler, womit wenigstens ein Versuch gemacht werden soll, um Erfahrung zu sammeln) ein größeres Stück, ein ganzes Drama oder Epos vorgelesen werden, wozu sich z. B. Götz von Berlichingen, Iphigenie, Tasso, Hermann und Dorothea, Wallenstein, Tell, Maria Stuart, Jungfrau von Orleans, Don Carlos, Minna von Barnhelm, einige Shakespearische Stücke in guter Uebersetzung eignen würden. Dieser Vorschlag ist so zweckmäßig, daß wir seine Ausführung für einen wahren Gewinn für unsre Gymnasien halten würden, der jedenfalls die theatralischen Produktionen in den Jesuitenkollegien an Werth weit überbieten müßte. Würde diese Einrichtung den beiden letzten Jahren reservirt (vom 16—18.), so würde dieselbe Zeit in den zwei ersten auf geschichtliche Studien im Alt- und Mittelhochdeutschen verwendet, so daß jene Vorlesungen zugleich die Krone eines ganzen geschichtlichen Sprachcursus wären. — Ob neben alle dem noch eigentliche Grammatik als System getrieben werden soll, welche zuletzt, wie der früher erwähnte württembergische Entwurf vom Jahr 1848 will, S. 28 in eine Rhetorik sich verwandeln würde, darüber wagt Schreiber dieses kein Urtheil; einerseits würde die ganze Stufe wissenschaftlicher Bildung, um die es sich handelt, eine solche Doctrin gestatten, wo nicht zur Vollständigkeit fordern, andererseits aber kann ich mir nach allem seitherigen Betrieb von Grammatik und Rhetorik, sofern derselbe nicht in den deutschen Aufsätzen und in den Vorlesungen aus der Literatur mitgesetzt ist, nicht denken, daß viel dabei herauskomme.

Ganz anders stellt sich nun die ganze Sache im Bereiche der

Volksschule dar. Weder die bedeutende Hülfe der fremden Sprachen, noch auch die Benützung der Literatur kommt ihr zu Statten, deren die gelehrte Schule sich erfreut. So muß, wie es wenigstens scheint, die Volksschule all' das, was dort der klassische Sprachunterricht leistet, durch deutschen Sprachunterricht sich ersetzen, und dieser würde nach Analogie jener den größten Theil der Schulzeit in Anspruch zu nehmen berechtigt seyn. Anderntheils aber entsteht die Frage: wenn das Kind doch deutsch reden lernt, weil das Deutsche seine Muttersprache ist, und die Dramen von Lessing, von Göthe, von Schiller in die Volksschule nicht eingeführt werden können, da sie nicht der Volksliteratur beigezählt, und wenn das, wenigstens der Schuljugend nicht zugänglich gemacht werden können: fällt dann nicht überhaupt aller Grund weg, Sprachunterricht in der Volksschule als besonderes Fach zu treiben, da ja aller Unterricht, weil er in der Muttersprache ertheilt wird, auch zugleich Sprachunterricht ist?

Nach der Arbeit eines halben Jahrhunderts und drüber, nach unsäglichen Anstrengungen im Schulzimmer und in der Presse, welche alle dem Sprachunterricht in der Volksschule aufhelfen sollten, nachdem theils der Streit zwischen Humanismus und Philanthropismus darauf geführt hatte, den unläugbaren Vortheil sprachlicher Bildung auch den nichtgelehrten Schulen zuzuwenden, theils das in den Kriegen erwachte Nationalgefühl, auch die Sprache höher zu achten und den Gewinn einer deutschen, klassischen Literatur auch dem Volke zugänglich zu machen als heilige Pflicht erkennen gelehrt hatte; nachdem eine ganze Reihe von Methoden einander abgelöst haben, deren jede darauf Anspruch machte, endlich das Schwarze in der Scheibe getroffen zu haben: sind wir heute noch nicht im Stande, auf obige Hauptfrage eine Antwort zu geben, in der Alle das Rechte anerkennen würden; Jedermann fühlt das Unbehagliche und Demüthigende dieser Lage, aber Keiner kann mit dem von ihm vorgeschlagenen Heilmittel auch durchdringen. Im Jahr 1843 schrieb ein Mitarbeiter des Brandenburger Schul-

blattes (1. Heft, S. 41): „Daß es doch mit dem Unterricht in der deutschen Sprache niemals recht vorwärts will; selbst bei den besten Lehrern, selbst in den gehobensten und geordnetsten Schulen: sobald es zur Prüfung in der Muttersprache kommt, da gibt es Fragen und Antworten, daß man im wüstesten Schneegestöber zu stehen meint, wo man keine Hand vor den Augen sieht. Und wie wenig wird geleistet! Der ganze Unterricht hilft zum Lesen, Sprechen und Schreiben nichts . . . Darum ist mir ein wahrer Stein vom Herzen gefallen, als neulich Thilo vorgeschlagen hatte, man solle die Titular-Sprachstunden ganz und gar abschaffen und nicht mehr trennen, was Gott zusammengefügt hat. „„Jeder Lehrgegenstand hat ja sein Seyn und seine Entwicklung in der Sprache; diese pflege man recht, so wird man an den Schülern die Frucht der Sprachstunden, den richtigen und deutlichen Ausdruck in schriftlicher oder mündlicher Darstellung über das betrachtete Stück schon erhalten.““ „Der Rath ist gut, darum wird er wohl wenig befolgt werden; ich aber will nichts desto weniger den Wunsch aussprechen, es möchte im Jahr 1843 irgend ein tüchtiger Lehrer den Versuch machen, ohne deutsche Stunden deutsch zu lehren, Grammatik, Orthographie und Stylübungen zu treiben in und an den Sachen, und die Kinder zu lehren, wohl in der Sprache zu reden und zu schreiben, aber nicht über sie.“ In demselben Jahre schrieb Wackernagel seinen „Unterricht in der Muttersprache,“ worin ebenfalls sowohl die deutsche, nach Art der lateinischen geformte Grammatik mit Deklinationen und Conjugationen (S. 47), als die Becker-Wurst'sche Sprachdenklehre als etwas ebensowenig dem praktischen Zwecke Genügendes, als dem kindlichen Alter Entsprechendes ausgewiesen wird. „Vor der Periode der Pubertät widersteht es dem Wesen des Knaben, die Sprache für sich anzusehen und sie einer Vergleichung mit dem zu unterwerfen, was sie ausdrücken soll; er kommt von selbst gar nicht darauf, die Sprache von dem ausgesprochenen Verlangen oder dem erzählten Vorgang abzusondern.“ (S. 40) „Eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der Sprache in

diesem Alter gleicht dem vorwitzigen, unheiligen Aufdecken und Anschauen der Glieder" (S. 39). Die Unnatur solchen Verfahrens zeigt sich handgreiflich in Proben, wie z. B. Magers Revue (1844, Aug. S. 95) eine mittheilt, wornach bei einer öffentlichen Schulprüfung die 6—8jährigen Mägdlein eine vollkommen richtige, wissenschaftliche Definition zu geben wußten auf die Frage: was ist ein Urtheil? — Allein dieselbe Mager'sche Revue, da sie (1844, Jan. S. 21) den Stand des Streites darlegt, stellt dem „nihilistischen Formalismus einiger rationalistischen Elementar-Didaktiker, welche deutsche Sprachlehre treiben, ohne daß sie zuvor ihren Schülern Sprache geben" (was Mager nach seiner Weise so bezeichnet: es heiße Hasenpfeffer machen wollen, ehe man den Hasen hat), die Wackernagel'sche Ansicht unter einem nicht eben ehrenvolleren Titel gegenüber; er nennt sie „misologischer Materialismus pietistisch-romantischer Pädagogen, welche nur für Sprache sorgen, von Sprachlehre nichts wissen wollen" („sie sagen, der Hasenpfeffer sei Gift, und schieben's Einem in's Gewissen"). Die psychologische Grammatik aber, welche Mager (S. 24) sowohl der alten Gottsched-Adelung'schen („sie ist ein Polizei-Reglement"), als der systematisch-logischen*) (Becker), als der positiv-historischen (Grimm) gegenüber für die Schule verlangt, und zu welcher sich Becker und Grimm als Vorarbeiter verhalten, ist unseres Wissens bis heute noch nicht an's Licht geboren, und wir sind im Ganzen, trotz der erweiterten Erkenntniß des Guten und Bösen, zu welcher uns indessen Stern, Otto, Riecke, Kellner geholfen haben, noch nicht viel weiter, als vor zehn Jahren. Wir wollen uns aber hier nicht damit aufhalten, alle die Sprachlehrmethoden, die mehr oder weniger bereits der Geschichte angehören, abermals kritisch zu durchlaufen; jeder derselben ist von ihrer Nachfolgerin ein Attestat

*) Vgl. Baur, St. u. Kr. 1854. III. S. 715. „Man hat den Zöglingen der Volksschule eine in's Einzelne gehende Theorie des einfachen und zusammengesetzten Satzes und die Regeln über die damit zusammenhängenden Modificationen der Redetheile vorgetragen, und zwar nicht blos, um den

ausgestellt worden, darauf diese selbst wieder ihre Berechtigung gründete. Es genüge an der Bemerkung, daß der ungemeine Reiz, den die Becker-Wurst'sche Methode für die Volksschullehrer hatte, und dem sie für einige Zeit ein Ansehen zu verdanken hatte, das keine der übrigen in gleichem Grade sich hat erwerben können, nicht in irgend einer pädagogischen Tugend derselben lag, sondern darin, daß sich in derselben etwas wie höhere Wissenschaft, wie Philosophie offenbarte; dieß war es, was viele Lehrer, und zwar nicht blos die eiteln und eingebildeten, sondern vornehmlich die Männer von strebsamerem Geiste, die ein tieferes wissenschaftliches Bedürfniß in sich trugen, desto mehr anzog, je mehr ihnen die übrigen Lehrfächer der Volksschule eine Befriedigung dieser Art zu versagen schienen. Sie haben dabei nur verwechselt, daß die Kenntniß eines solchen Systems, in welchem die Sprache als eine verkörperte, fleischgewordene Logik erscheint (abgesehen von der wissenschaftlichen Frage über die Richtigkeit dieser Combination, welche z. B. Rudolph von Raumer a. a. O. S. 100 auf's entschiedenste und mit gutem Grunde verneint), wohl für den Lehrer als gebildeten Mann von Werth seyn kann, ohne daß daraus folgt, daß auch in der Schule „gewurstet" werden muß.**) Ich versuche nun noch die Gesichtspunkte namhaft zu machen, welche nach den seit-

---

vorhandenen Sprachstoff zu verstehen, sondern um nach solchen rein formalen Recepten den Sprachstoff selbst erst zu construiren."

**) Freilich wollte man eben „ein Bischen Philosophie" auch in der Schule haben; es sollte ja Sprach-Denklehre seyn. Allein wie sehr hiezu, um an der Sprache das Denkgesetz zu erkennen, eine fremde Sprache das allein Geeignete ist, die, ohne daß man ex professo damit Philosophie treiben will, von selbst solchen Dienst leistet, das hat auf's bündigste Hegel gesagt (b. Thaulow III. S. 195): „Das grammatische Erlernen einer alten Sprache hat den Vortheil, anhaltende und unausgesetzte Vernunftthätigkeit seyn zu müssen, indem hier nicht wie bei der Muttersprache, die unreflectirte Gewohnheit die richtige Wortführung herbeiführt, sondern es nöthig ist, den durch den Verstand bestimmten Werth der Redetheile vor Augen zu nehmen, und die Regel zu ihrer Verbindung zu Hülfe zu rufen. Somit findet ein beständiges Subsumiren des Besondern unter das Allgemeine Statt, als worin ja die Form der Vernunfthätigkeit besteht."

herigen Erfahrungen und dem gegenwärtigen Stand der Sache leitend seyn dürften.

a. Es muß davon ausgegangen werden, daß seit Luther das Hochdeutsche die gemeinsame Kultursprache aller deutschen Provinzen ist, neben welcher jede Provinz ihre Mundart übt und bewahrt, die in ihrer ganzen Partikularität dem niedern Volke zu eigen gehört, jedoch auch der der hochdeutschen sich annähernden Sprache der Gebildeten einen unverwüstlichen Typus aufprägt, welcher einem geübten Ohre selbst im Munde des Gebildetsten hörbar wird. Wäre nun das niedere Volk eine Kaste, so brauchte es keine Sprache zu verstehen, als seine eigene Mundart. Allein das ist wieder der Geist der Kirche und der Bildung, die sie bringt, daß sie keine Paria's, keine Heloten duldet, sondern den Armen das Höchste bringt, das Wort des Lebens. Wie die lutherische Bibel, die eben dadurch auch eine so hohe nationale Bedeutung hat, in hochdeutscher Sprache abgefaßt ist, so verlangt es auch die Würde der mündlichen Verkündigung des göttlichen Wortes und des Gottesdienstes, daß Predigt, Gesang, Gebet in der edelsten, durchgebildetsten, gemeinsamsten Form der Nationalsprache, somit für uns hochdeutsch gehalten werden; und damit nun auch der Geringste an diesem gemeinsamen Gut der Kirche Theil nehmen kann, muß er hochdeutsch lernen, nicht um seine Mundart für's gewöhnliche Leben aufzugeben, sondern um die Sprache des Heiligthums zu verstehen, und so weit er selbstthätig mitzuwirken durch die Formen des Kultus berufen ist, sie auch mitreden zu können. Diesem reihet sich das Weitere an, daß, je bewegter das Völkerleben wird, je mehr das durch den Gang der Geschichte bedingte Princip der Oeffentlichkeit zur Geltung kommt, je weniger sich somit der Einzelne, wenn er nicht in bornirtem Egoismus — der möglicher Weise sich sogar als höchste, weltverachtende Frömmigkeit geberdet — verkommen und vertrocknen soll, abschließen kann: um so mehr wird es nothwendig, daß auch der Geringste im Volk an dem, was Alle angeht, an den Angelegenheiten der Zeit und der

Nation in seinem Maß Antheil nehme. (Man denke außer der Zeitung und etwaigen Volksschriften, die ja beide in guten Händen ebenso segensreich wirken, als sie, wie wir sattsam erlebt haben, das Volk demoralisiren können,*) noch an die Schwurgerichte.) Das ist wieder nur möglich, wenn die Allen gemeinsame Sprache, das Hochdeutsche, ihm zugänglich ist. Endlich ist bei dem lebhaften Verkehr zwischen Völkern und Ländern, da der Einzelne überhaupt nie mehr nach patriarchalischer Art auf der Scholle bleiben kann, wo Vater und Großvater saßen, die Möglichkeit schriftlichen Verkehrs für Alle eine Nothwendigkeit, außer dem, daß ein rechtes Verstehen der Sprache ohne eine gewisse Fertigkeit, sie zu schreiben, nicht denkbar ist.**) Wenn wir daher auch unsere Bauern weder zu Rednern noch zu Schreibern zu machen gedenken: es fehlt doch so lange etwas sehr Wesentliches zur allgemeinen Volksbildung, so lange nicht auch der gemeine Mann im Stande ist, einen ordentlichen Brief zu schreiben; und wenn er auch nicht leicht in den Fall kommt, einen Satz in freiem Hochdeutsch sprechen zu müssen, was wenigstens von der Jugend die Würde der kirchlichen Katechese fordert: so wird selbst seine Aeußerung in der ihm geläufigen Mundart verständiger seyn, wenn

*) So gewiß das ist, für so verfehlt müssen wir es dennoch halten, wenn z. B. die Ev. K. Z. 1855. Nr. 8. S. 81. sagt: „Wie viel Gottesfurcht, Pietät gegen den König, Beugung unter die Auctorität möchte heutzutage zumal noch in den untern Schichten der Bevölkerung vorgefunden werden, wenn sie nicht lesen könnten.“ Das französische Volk von 1789 hat zum größten Theil nicht lesen können; es wird aber Niemand sagen, dasselbe habe noch mehr Gottesfurcht besessen, als das deutsche von 1848.

**) Es hat gerade jener Unterschied zwischen dem Hochdeutschen und der Mundart für Kinder einen ungemeinen Reiz. Haben sie einmal in der Schule diese Laute gehört mit einigem Verständniß derselben, so gebrauchen sie sie gern auch bei ihren Spielen. Ein kleines Mädchen z. B., wenn es mit seinen Puppen spielt, läßt unter diesen die Frau sicherlich immer hochdeutsch mit der Magd reden, weil das Kind hier eben die höhere Gesellschaft repräsentiren will. Bei solcher Gelegenheit kann man oft die interessantesten Wahrnehmungen davon machen, in wie weit schon jene höhere Sprache dem Kinde sich eingeprägt hat, und wie es dieselbe zwischenein wieder mit seinem gewohnten Dialekt ergänzt. — Vgl. auch Goltzsch a. a. O. S. 59.

er das Hochdeutsche, soweit natürlich dessen Inhalt nicht über seinen Horizont geht, verstehen gelernt hat. Dieß allein, dieser rein praktische Zweck ist es, der den Unterricht in der Muttersprache allgemein nöthig macht. Daß vielmehr bezweckt werden müsse, jedes Kind zum klaren Bewußtseyn des Sprachbaues, der Sprachgesetze zu bringen, ist ein Wahn, dem wir heut zu Tage selten mehr begegnen, und der, wo er sich sehen läßt, immer durch dieselben ad absurdum führenden Consequenzen in Bezug auf alle übrigen Lebensthätigkeiten geschlagen wird, mit welchen z. B. Wackernagel a. a. O. S. 29. 30. ihn lächerlich macht.*)

b. Dem genannten Zwecke dient nun, seit es Volksschulen gibt, die Aneignung der Fertigkeit im Lesen und Schreiben. Sie setzen beide eine Kultur des allgemeinen Verkehrs voraus, der, weil er nicht wie im Urzustand ein durchweg persönlicher ist, jener beiden Künste zu seiner Vermittlung in jeder möglichen Entfernung bedarf, wie sie sofort auch auf den unmittelbaren Verkehr zurückwirken, da, wer gut liest und schreibt, wer deßhalb auch relativ viel liest und schreibt, auch im unmittelbaren Verkehr sprechend und hörend eine größere Kultur verrathen wird. Die verschiedenen Methoden für den Unterricht in beiden geschichtlich und kritisch hier aufzuführen, wird nicht nöthig seyn, ist auch besser der mündlichen Belehrung anheimzugeben; überdieß hat Friedrich Jacobi die Schulwelt mit einer vortrefflichen Arbeit über diesen Gegenstand beschenkt.**) Bei den allgemein anerkannten Vorzügen der Lautir-

*) So viel Schönes noch im Decemberheft der päd. Revue v. 1854 (in einem Aufsatze von Graßmann) über das Thema gesagt wird, daß durch den Sprachunterricht der Zögling zum Aufmerken auf sein eigenes Thun beim Sprechen angeregt werden soll, wodurch er zum Bewußtwerden dieser eigenen Thätigkeit gelange, — so ist es damit doch nicht gelungen, die Bedenken zu heben, welche solchem Reflektiren über das eigene Thun in dem fraglichen Alter entgegenstehen.

**) „Der Leseunterricht. Eine historische Darlegung und kritische Beurtheilung der wichtigsten Lese-Lehrarten, nebst einer methodischen Anleitung für den Leseunterricht von der ersten Stufe bis zur Vollendung." Nürnberg 1851.

methode und des Schreiblese-Unterrichts vor allen früheren Lehrarten hängt Alles noch davon ab, daß eine tüchtige Fibel, an die sich beiderlei Uebungen anschließen, sobald die Vorübungen für Auge und Ohr, Hand und Mund absolvirt sind,*) der Volksschule zu Theil wird. Es liegt übrigens im Wesen und Zweck der Fibel, daß ihr erster Theil bloßes Leselernbuch, ihr zweiter aber (der, wie Golzsch S. 54 richtig bemerkt, vom ersten getrennt seyn muß, um nicht zu Schanden zu gehen, bevor der Schüler nur an ihn glangt) ein Lesebuch. Diesem zumeist muß ein Stoff zugewiesen werden, der, zwar nicht nothwendig und ausschließlich religiös — (ja lieber gar nichts davon, als biblische Erzählungen in so verwaschenem Gewande, wie in manchen unserer Fibeln dergleichen zu finden sind), jedenfalls etwas Reelles enthalten muß. Es ist daher immer eine schwierige, nicht einem einzelnen Pädagogen anzuvertrauende Aufgabe, solchen Stoff zusammenzufinden. Erzählungen, Beschreibungen, Liederartiges — dieß werden seine Hauptbestandtheile seyn, in bunter Mannigfaltigkeit, jedoch im Ganzen stufenmäßig sich folgend. Wählt man hiezu nicht das objectiv Beste, meint vielleicht der Fibelmacher gar, er müsse in eigener Person auch der Verfasser und Dichter aller Stücke seyn, statt der Sammler und Ordner: dann erst ist das Lesenlernen in diesem Alter, wo die erste mechanische Schwierigkeit überwunden ist und bereits der Geist etwas am Gelesenen haben kann und haben will, das Langweilige, wofür es bei Lehrern und Schülern gar oft gilt. Goltzsch sagt (a. a. O. S. 58): „Bei derartigem Lehrstoffe machen die Kinder keine Fortschritte in wirklich gutem Lesen trotz vieler Uebungen, und von dem vielen und mancherlei Stoff bleibt nichts sicher im Gedächtniß, viel weniger sonst wo zurück; sondern die einzige Frucht ist ein zerstreutes Gemüth und zerfahrene Gedanken, die

---

*) S. über diese Vorübungen die vortrefflichen Bemerkungen von Golzsch, a. a. O. S. 50. — In Württemberg hat Freihofer den Stufengang derselben auf einem, zunächst für eine Diözese bestimmten einzelnen Druckbogen schon vor längerer Zeit sehr brauchbar dargestellt.

allmählig immer schwerer sich sammeln und sich am Inhalt irgend eines Lehrstoffes festhalten lassen. Es wird dann später von Seiten des Lehrers viel Kunst nöthig, um die Gedanken der Kinder so zu leiten und zu sammeln, daß sie den Inhalt des Lehrstoffes zusammenhängend auffassen; es ist aber besser, daß diese zeitraubende Kunst wenig zur Anwendung komme und der Lehrstoff unmittelbar nach Inhalt und Form sich in's Gemüth und Gedächtniß senke, und da vorerst ungestört und im Verborgenen seine bildende Kraft übe." — Schon bei diesem zweiten Theile der Fibel aber ist darauf Bedacht zu nehmen, daß sich der Schulton, der nichts als ein Fortklingen, eine Verewigung der beim allerersten Lesenlernen, wo der Inhalt noch nicht mit in's Bewußtseyn des Kindes tritt, unvermeidlichen schreienden Monotonie ist, nicht in eine Klasse einschleiche, sondern wie man es nennt, mit Ausdruck gelesen werde. Ein Mittel dazu, das manche Lehrer gebrauchen, ist von Carl v. Raumer (a. a. O. S. 172) stark angegriffen, nämlich das Unterstreichen derjenigen Wörter eines an die Tafel geschriebenen Sprachstückes, welche betont werden sollen; er sagt: „Hölzerne Lehrer meinen: mit Druckern lesen, das sei mit Ausdruck lesen." Zweierlei ist das allerdings; aber Schreiber dieses hat sich selber in Volksschulen überzeugt, wie sehr in der Klasse, von welcher hier die Rede ist (also für 7—8jährige Kinder), jenes Hülfsmittel praktisch ist; zum allerersten Oeffnen des Ohrs und Mundes für den Unterschied der Stimm-Modulationen möchte ich dasselbe immer noch empfehlenswerth nennen, aber auch nur zu diesem Zweck. Später treten die von Kellner (Aphorismen 93)*) kurz und gut ausgesprochenen Grundsätze in Wirksamkeit: daß nämlich erstens der Lehrer selbst gut liest, so daß an ihm die Kinder ihr Vorbild haben; daß zweitens ein klares Verständniß

---

*) Womit noch die päd. Mitth. desselben Verf. I. S. 165 zu vergleichen sind; er warnt dort ganz mit Recht, daß man das Schönlesen nicht zu früh erzwingen soll; es springe oft plötzlich als reife Frucht der erworbenen Gesammtbildung von selbst hervor.

alles Gelesenen wesentlich dem guten Lesen dient; und daß der Schüler immer daran erinnert werden soll, wie er, wenn er in derselben Situation im wirklichen Leben sich befände, das sprechen würde, was er jetzt zu lesen hat; „denn in der mündlichen Unterredung betont Jeder richtig, und um so richtiger, je mehr er vom Gegenstande der Mittheilung ergriffen ist, je weniger er sich selbst beobachtet." — Ein weiteres erprobtes Mittel ist, daß ein Lesestück zwischen zwei Schülern vertheilt wird, daß ein Gespräch daraus wird, indem, wie im Drama, der eine diese, der andere jene Rolle übernimmt. Das Lesestück muß freilich dazu geeignet, aber nicht nothwendig ein durchgeführtes Gespräch seyn. Dadurch, daß sich die Kinder (ohne daß entfernt etwas Theatralisches dabei wäre) in bestimmte Rollen und Handlungen hineindenken, wird ihre Betonung lebendiger und natürlicher. — Nach Absolvirung der Fibel treten sofort in den ältern Schulen als ausschließlicher Lehrstoff die Bibel, das Gesangbuch, der Katechismus ein; und sofern die Lesung dieser Bücher zur religiösen Seite des Schulunterrichts gehört, hilft sie, auch wenn nicht das Lesenlernen daran die Hauptsache ist, doch zugleich indirekt auch zu diesem Zwecke mit. Es hat in den alten Schulen, wofern der Lehrer ein Mann war, Leser und Leserinnen gegeben, die an Fertigkeit und Ausdruck keinem Schüler unserer gehobenen Schulen nachstanden, und doch haben sie an nichts sonst lesen gelernt, als an Bibel, Gesangbuch und Katechismus; und zwar vermochten sie auch jeden andern Stoff, wenn nicht Fremdwörter mit unterliefen, gleich gut zu lesen. Eine absolute Nothwendigkeit, daß die auf jene religiöse Basis gebaute Volksschule, insbesondere die Dorfschule, nachdem sie mit einer guten zweitheiligen Fibel den Anfang gemacht, neben der Bibel ꝛc. noch ein Schullesebuch habe, kann ich auch heute noch nicht zugeben; gebe aber desto bereitwilliger zu, daß dasselbe für die Sprachbildung, wie für allerlei realistische Kenntnisse, auch zur Weckung des Interesses für's Lesen überhaupt bedeutende Vortheile bietet, und daß die Gefahr, es möchte Lehrern und Schülern dadurch

der Geschmack am Bibellesen verdorben werden, nur da vorhanden ist, wo der Lehrer auch ohne weltliches Lesebuch selber weltlich und die Aufsicht, die dem Bibellesen seine Zeit ungeschmälert erhalten soll, lax ist. Was ein solches Buch enthalten soll, ist freilich leichter gesagt, als ausgeführt. Denn einerseits will man einen gewissen Kreis von Gegenständen, z. B. vaterländischer und für das Vaterland bedeutsamer Geographie und Geschichte, interessantes Biographische, Darstellungen aus dem Naturleben nach seinen verschiedenen Gebieten; andererseits sollen und müssen die Stücke auch der Form nach klassisch seyn, ohne doch den Horizont der Volksschule und des Volkes, den sie nur erweitern sollen, ganz zu übersteigen; es ist somit die Frage, ob, was dem einen dieser Requisite entspricht, immer auch zugleich dem andern gemäß ist. Streitig ist auch wohl, ob Sachen von rein unterhaltender, anekdotischer, oder auch gar humoristischer Art zuläßig seien; wir unsererseits haben alle Dinge dieser Art wegzulassen rathsam gefunden. Ob die Stoffe so anzuordnen seien, daß Gleichartiges, z. B. das Realistische, zusammengestellt werde, oder ob — blos mit unmerklichem Stufengang vom Leichteren zum Schwereren — ein buntes Untereinander im Lesebuch seyn soll, ist ebenfalls verschieden beantwortet worden, und entscheidend wird nur das seyn, ob mehr der realistische oder der sprachliche Zweck in den Vordergrund gestellt wird. — Das Lesebuch wird nun für die ganze übrige Schulzeit den Kern bilden für allen sprachlichen Unterricht. Es muß daran das Lesen bis zur Vollendung dessen, was die Schule — ja, was das Volk an Fertigkeit und natürlichem Ausdruck erreichen kann, geübt werden. Es muß zu Erörterungen lexikalischer und grammatischer Art den Stoff bieten, letzteres aber ja nicht so, wie es in neueren Sprachbüchern geschehen ist, daß in der Fluth onomatischer, synonymischer, stylistischer Auseinandersetzungen der Text ersäuft wird, sondern so, daß der Totaleindruck des Lesestückes nach Form und Inhalt dadurch gehoben, das Sprachgefühl zur möglichsten Schärfe und Feinheit gebracht, der Vorrath an Wör-

tern und Redewendungen möglichst vermehrt werde. Ebenso sind die orthographischen Gesetze am Lesebuch einzuprägen, was theils dadurch geschieht, daß, wo dieß von Interesse ist, die Kinder darauf aufmerksam gemacht werden, warum dieß Wort so und nicht anders geschrieben ist, theils aber und noch mehr dadurch, daß sich vom Lesen, somit von der Anschauung her die Form des Wortes dem innern Auge gleichsam einprägt, so daß, wenn das Kind ein Wort falsch geschrieben, es sogleich selbst merkt, so sehe das Wort da, wo es dasselbe gelesen, nicht aus. Ebenso ist das Auge für die richtige Interpunktion daran zu schärfen; das Kind muß merken, wie die Interpunktion genau dem Redeton entspricht und diesen veranschaulicht. Endlich muß das Lesebuch den schriftlichen Aufsätzen als Nachbildungen zum Anhaltspunkt dienen; was oben von den lateinischen Schulen in Betreff deutscher Aufsätze gesagt worden, findet hier seine Anwendung auf's Lesebuch. Ueber ganz neue Themen freie Arbeiten aufzugeben, dürfte nur bei sehr geförderten Schülern möglich seyn; allein jene Nachbildungen und Nacherzählungen lassen so viele Stufen der Freiheit vom Original zu, daß für das gewöhnliche Bedürfniß hiedurch gesorgt seyn kann; ohnehin, da auch der Religionsunterricht (z. B. durch die Aufgabe, Charaktere aus der biblischen Geschichte zu vergleichen, Trost und Warnung aus einem Evangelium auszuheben rc.) Stoff dazu bietet. Briefe schreiben zu lassen, indem man dem Stoff einer Erzählung, einer Belehrung blos einen Briefanfang und Briefschluß anhängt, ist eine geschmacklose Lächerlichkeit; enthält dagegen das Lesebuch — nicht Briefe wie ein Briefsteller, denn diese sind nur eine Anleitung zur Phrasenmacherei — sondern Originalbriefe tüchtiger Männer, so wird sich daran auch ein Briefstyl bilden, wenn sie nach dem Lesen und Durchsprechen, so gut es geht, aus dem Gedächtnisse niedergeschrieben werden. Könnte nur auch Bormanns Vorschlag (Vorträge über Erziehung, S. 117), deutsche Versifikation zu einem Sprachpensum zu machen, auf allgemeinere Verwirklichung hoffen! Er sagt dort, und gewiß mit Recht: „Durch

einige Uebung im Versemachen" (auch wenn sie nicht eben sehr poetisch gerathen, wie man ja darum einst auf den Gymnasien auch lateinische Verse mit Nutzen für die Sprachbildung machen ließ, ohne darum die Schüler zu Poeten machen zu wollen) „kann eine Gewandtheit in Handhabung der Sprache erzielt werden, wie sie durch kein anderes Mittel irgend erreicht wird. Die Anforderung nämlich, einen gegebenen Gedanken in eine nach Maß und Zahl scharf bestimmte Form zu fassen, setzt den Schüler in die Nothwendigkeit, den ganzen Sprachschatz zu durchforschen, um ein dem Gedanken und dieser Form entsprechendes Wort zu finden." Da würde nun wieder das Lesebuch mit seinem prosaischen Stoffe, namentlich mit Erzählungen, vortreffliche Aufgaben möglich machen, wie man sonst Gesangbuchslieder in Prosa umsetzte, so nun umgekehrt eine Prosa in Verse zu verwandeln; letzteres wäre jedenfalls von mehr sprachlichem Werth, als ersteres. Allein wir werden wohl auf diesen Wunsch verzichten müssen, der höchstens in Töchterschulen, und auch dann nur in der Art freiwilliger Aufgaben erfüllt werden kann, ja der von Seiten des Lehrers selbst einige Formgewandtheit, einiges prosodische und poetische Urtheil voraussetzt.

Nun aber rücken wir erst noch mit einer Ansicht heraus, die durch Obiges abgethan scheint, die sich uns aber durch sorgfältige Beobachtung in Volksschulen und durch das Urtheil einsichtsvoller Lehrer immer wieder bestätigt hat. Die alte Grammatik wollen wir nicht wieder hereinführen, aber etwas von ihr scheint uns, nachdem alle Phasen der Sprachlehrmethode durchlaufen sind, doch auch für die Volksschule wesentlich. Dem Verfasser klagte einst, als noch eine Töchterschule unter seiner Aufsicht stand, ein Lehrer, der an derselben den französischen Unterricht übernommen hatte, daß die Mädchen, wenn er ein deutsches Verbum im Futurum, im Plusquamperfectum (er gebrauchte aber hiefür die den Kindern geläufige deutsche Terminologie) verlange, immer wieder die unbegreiflichsten Verwechselungen sich zu Schulden kommen lassen. Die

deutschen Lehrer konnte kein Vorwurf treffen, sie hatten den Sprachunterricht nach Stern gegeben, und sonach auch in der fraglichen Richtung die Umbildung der Sätze in verschiedene Tempora und Modi fleißig getrieben. Es wurde beschlossen, nun eine Weile ordentlich zu conjugiren, und siehe, das half. So hat sich uns die Ueberzeugung begründet, die mit unsrem Grundkanon völlig harmonirt: daß irgendwo der Weg an eine Stelle führt, wo auch das Trockene, die abstrakte Form und Regel nicht kann umgangen werden, wo man eben deßhalb wohl thut, sie herzhaft anzufassen und für immer mit ihr fertig zu werden. So würde denn der Gang sich folgendermaßen ordnen: 1) Einfacher Lese- und Schreib-Unterricht. Die Sprache wird, nachdem das Kind sich ihrer Zeichen bemächtigt hat, in dem zweiten Theil der Fibel, wie vorher im Anschauungs-Unterricht, in ihrer lebendigen Wirklichkeit vorgeführt, und dadurch das Kind unmittelbar in eine Sprach-Anschauung eingeführt, daran sich sein Ohr und Mund bildet. 2) Nun folgt das Grammatische: a. die Unterscheidung der Wörter-Arten; b. die Unterscheidung der Casus, der Tempora und Modi — wozu die lateinische Terminologie am Ende vernünftiger und jedenfalls nicht unverständlicher ist, als das Chaos deutscher Termini, die jeder Sprachlehrer nach seinem Geschmack sich ausgedacht hat; diese Formeln werden nur an einigen wichtigen Paradigmen geradezu durchgemacht, dann aber durch vermischte Uebungen an einer größern Anzahl Wörter abgefragt; c. die nöthigen Gesetze der Construction eines Satzes vorgenommen, um in jedem Satze das Zusammengehörige und den Grundstock herauszufinden, was für das verständige Lesen so wichtig ist, wozu aber keineswegs gehört, daß das Kind Satzgefüge und Satzverbindungen, Subjektiv- und Objektiv-Sätze unterscheiden kann.*) Das sind abstrakte Dinge;

*) Von all diesem Wust — den unglückseligen „Ergänzungen" „Persongegenständen" u. s. f. wovon unsere Kinder seiner Zeit so viel Plage und so blutwenig Profit hatten, wird man nicht los, so lange man nicht überhaupt das Prinzip aufgibt, vom Satz, vom nackten einfachen Satz auszugehen, und

aber wir können ihnen nicht ausweichen, und es wird ungemein viel gewonnen für nachherige Verständigung. Zu diesen Uebungen, die in der That wenig Zeit in Anspruch nehmen, würde das 9. bis 10. Jahr sich am ehesten qualificiren. Dann 3) würde erst der höhere, wieder konkretere, aber auf jene Kenntniß der einfachsten Gesetze immer wieder sich stützende Sprachunterricht am Lesebuch und in den eigenen Nachbildungen folgen; die Sprach-Anschauung wäre jetzt eine höhere, geläuterte, und es müßte sich eine solche Sprachsicherheit bilden, daß je länger je weniger eine Erinnerung an jene Formenlehre nöthig würde, in jedem kritischen Moment aber das Bewußtseyn, warum so und nicht anders gesprochen werde, hergestellt werden könnte.

Noch haben wir in dem Theile dieses Abschnittes, der sich auf Schreibübung bezog, des Schönschreibens nicht Erwähnung gethan. Wir können es aber auch hier nicht einreihen, da dieser Theil des Unterrichts mit der Sprachbildung als solcher nichts zu schaffen hat; es wird sich unten der richtige Ort im Schema dafür zeigen.

3. Unterricht in Naturkenntnissen.**) — Es genügt, den Namen Raff zu nennen, um daran zu erinnern, nicht nur, wie eine vergangene Zeit die Naturgeschichte behandelte — buchstäblich als Geschichte, als Erzählung, — sondern auch, mit

---

am Aufbau des Satzes Sprache zu lehren. Man gehe, wie oben angegeben, auf dieser zweiten Stufe vom Worte für sich aus, und gebe ehrlich, wie der Lateiner in seinen Declinationen und Conjugationen, eine einfache Formenlehre, woran sich das Ohr für die Sprach-Unterscheidungen bildet; dann erst gehe man an die logische Seite, an die Syntax, aber nur so weit, daß die Kinder Subjekt und Prädikat, Subjekt und Objekt herausfinden, d. h. eben construiren lernen; alles übrige, alle Erweiterungen, Beifügungen, die Umstände des Orts, der Art und Weise u. s. w. brauchen nicht als allgemeine Gesichtspunkte oder Regeln beigezogen zu werden, sondern ich frage nur in jedem gegebenen Falle: wo ist das geschehen? wie, wann rc. ist es geschehen? Sobald man auch hier System und Terminologie anwendet, steckt man wieder mitten im Wurst.

**) S. S. 333. 2) a.

welchem Interesse die Kinderwelt, von dieser Seite herzugeführt, die Natur betrachtete; ein Interesse, das unsere Classifikation, unser gelehrtes Systematisiren in Botanik, Mineralogie und Zoologie schwerlich je bei einem Kind erreichen wird. Das freilich ist ein ungemeiner seit Lüben auch in der Volksschule bemerkbarer Fortschritt, daß man nicht mehr, wie Verf. vor Jahren selbst noch mit anhörte, vom Katheder aus einen Abschnitt um den andern aus einem Funke oder einer andern Naturgeschichte vorlas, sofort etwas weniges darüber katechisirte („also was hat der Dachs für eine Schnauze? was für Beine? wie wird er gefangen? was hat man für einen Nutzen von ihm?") und dann weiter gieng, ohne daß die Kinder auch nur in einem Bilde den Dachs sahen. Oder waren sie so glücklich, daß man ihnen in einer Abbildung Thiere zeigte, so streckten in dem Augenblick alle die Hälse, gafften das Bilderbuch an, was aber der Lehrer vorher oder nachher zur Beschreibung beifügte, darauf ward nicht mehr geachtet; denn das gleichmäßige anatomische Beschreiben eines Thiers um's andere, wie eben das Handbuch sie aufführt, war für die Kinder langweilig und ermüdend. Da hatte der Bauerjunge, der Schäferknabe eine ganz andere, interessantere Naturgeschichte im Kopfe, die zwar nicht über den Kreis dessen hinausgieng, was er selbst sah, aber innerhalb dieses Kreises desto lebendiger und vollständiger war. Dem nun ist man, wie gesagt, entgangen; man will Anschauung geben, und erst aus der Anschauung soll das Kind durch Wahrnehmung des Gleichartigen auch die Familie, die Gattungen kennen lernen. Das ist wohlgethan; es ist damit wenigstens jenem sinnlosen Aufzählen der Merkmale eines Thiers oder einer Pflanze begegnet, deren ganze Gestalt sich das Kind gar nicht vorstellen kann, deren Beschreibung also rein verloren ist. Es ist auch der fatalen Vollständigkeit gesteuert, die nicht einmal auf einem Gymnasium, geschweige denn in einer Volksschule möglich ist. Aber man hat dann wieder diese Vollständigkeit, diese pedantische Gründlichkeit, insbesondere in der Behandlung der Pflanzen-

welt, auch auf dieses Anschauen übertragen, so daß z. B. jede Pflanze, der man habhaft werden kann, in ihre einzelnsten Theile zerlegt und hiernach nun beschrieben werden, hiernach dann wieder klassifizirt werden mußte — lauter Dinge, die einem Studirenden vom Fache nothwendig, auch einem Gymnasisten nützlich sind, aber Kinder höchlich langweilen und gänzlich in futuram oblivionem gelernt werden. Lust und Liebe zur Natur wird dadurch nicht geweckt, daß man anatomisch mit ihr verfährt; erst für den Forscher, den jene Liebe a priori beseelt, entsteht das Bedürfniß jener anatomischen Kenntniß. Den richtigen Weg bezeichnen uns zwei Werke aus den letzten Jahrzehnten, die freilich nichts weniger gleichsehen, als einem Leitfaden. Das eine ist die Thierseelenkunde von Scheitlin (Stuttgart 1842); ein Werk, dessen ersten, allgemeinen Theil der Lehrer natürlich nur für sich studiren muß, ohne die ihm hier beigebrachten Ideen auf die Kinder überzutragen, dessen zweiter Theil aber die Thierwelt in einer von der gewöhnlichen Systematik ganz abweichenden Reihenfolge darstellt, nämlich wie sich von den Infusorien an bis zu den ausgebildetsten Thieren das Seelenleben zu erkennen gibt, und damit diejenige Seite trifft, die dem kindlichen Geiste das größte Interesse bietet, die ihm eben jene Liebe zur Natur einflößt oder vielmehr den angebornen Zug zur Natur, vornämlich zur Thierwelt, steigert und vergeistigt. Das andere sind die Biographieen aus der Naturkunde von Grube, (Stuttgart, Steinkopf 1851, bereits in dritter Auflage erschienen und fortgesetzt 1853), in welchen „die Geschichte eines Wassertropfens", „das Leben des Lichts", dann das Roggenkorn, die Palme, die Fichte, die Spinne, das Pferd ꝛc. biographisch dargestellt werden, also gerade dasjenige gegeben wird, was für das Kind das Wichtigste ist: Leben und Geschichte. Wer den Geist dieser Werke in sich aufgenommen hat, und darnach Naturgeschichte docirt, wird mehr leisten, d. h. mehr bildende, sittliche Einwirkung auf die Kinder ausüben, als der gelehrte Botaniker oder Mineralog, der, sei es nach alter, sei es nach neuer Art, die Natur zergliedern

und klassifiziren lehrt. — Damit wird nun allerdings keine vollständige Naturgeschichte zu Stande gebracht. Aber muß denn das seyn? kann das seyn? Der Naturforscher wird darnach streben, kann aber selbst nur annäherungsweise dieß erreichen; für die lernende Jugend liegt daran nichts, über alles aber ist wichtig, daß der liebende Sinn dafür geweckt wird, der, wie Grube, Kellner, Curtman u. A. einstimmig geltend machen, mehr Poetisches und Religiöses in sich trägt, als Wissenschaftliches und darum dennoch nicht Einbildungen dem Kinde in den Kopf setzt, sondern auf einem Schatze wirklicher Kenntnisse beruht. Welche Stoffe ausgewählt werden sollen, das ist hiemit freilich noch nicht bestimmt; man wird sich nach Vorarbeiten der genannten Art richten müssen, an denen aber der Lehrer selbst auch bei einiger Empfänglichkeit lernen wird, mit Geschmack selbstständig Stoffe zu wählen und zu behandeln. Nahe liegt es übrigens, außer den dem Vaterland angehörigen Naturerzeugnissen vornehmlich die durch die Bibel gegebenen Objekte in Betracht zu ziehen, da hiedurch die Interessen sich gegenseitig heben und dort ohnehin eine sehr bedeutende Mannigfaltigkeit, wenigstens aus dem Thierreich und Pflanzenreich dargeboten wird. Die „biblische Naturgeschichte für Schulen und Familien," welche der Calwer Verlags-Verein herausgegeben, wird dazu gute Dienste leisten. — Der Stufengang dieses Unterrichts wird, gemäß unsrem allgemeinen Kanon, wie gemäß den obigen Bemerkungen folgender seyn: Der Anfang fällt mit dem Anschauungs-Unterricht zusammen; die Art desselben bringt es ohnehin mit sich, daß das Kind die ihm bekannten oder im Bilde vorzuführenden Objekte betrachtet, ihre Gestalt, Farbe u. s. w., selbst auch, so weit es darüber Rechenschaft zu geben vermag, ihre Lebensweise, ihren Gebrauch u. s. w. angibt und dieß in bestimmte Sätze faßt, die sofort niedergeschrieben werden. Auf einer zweiten Stufe nun wird — aber nicht um damit eine Art wissenschaftlicher Erkenntniß herbeizuführen, sondern blos um für's Weitere gewisse Rahmen und Haltpunkte zu haben — eine Uebersicht,

z. B. über die drei Naturreiche, über die Hauptklassen der Thiere, der Pflanzen, der Mineralien, gegeben und gelernt werden, was nach dieser Anordnung allerdings nicht erst vom Kinde selber auf heuristischem Wege durch eigene Vergleichung und Abstraktion erkannt, sondern einfach gelehrt, gezeigt und behalten werden muß. Es genügt aber hiefür das Einfachste und Allgemeinste; mit der Linné'schen oder irgend einer ähnlichen wissenschaftlichen Klassenfolge verschone man doch die Kinder und begnüge sich mit populären Eintheilungen, die zum obigen Zweck vollkommen ausreichen. Auf der dritten Stufe würden dann solche Naturbetrachtungen folgen, wie wir sie bei Scheitlin und Grube finden. Die Volksschule wird freilich in seltenen Fällen ein eigenes Fach aus der Naturgeschichte zu machen Zeit haben; aber auch im ungünstigsten Fall würde das Lesebuch und die Aufsatzübung Raum zu mannigfacher naturgeschichtlicher Belehrung über einzelnes Interessante gewähren.

Ueber den Unterricht in der Naturlehre (Physik), wie er in Schulen gegeben zu werden pflegt, hat Curtman (Schule und Leben S. 199.) geurtheilt, „er sei vorerst nur ein kostspieliges Spiel in Gegenwart unaufmerksamer Knaben, wovon kaum der zehnte Theil ein Quentchen Nutzens nach Hause bringe." Das war oder ist er, wo man einen Apparat zur Verfügung hat; wo aber auch der fehlt, wie in unsern Volksschulen, da wird er selbst fast zur Unmöglichkeit. Und doch ist es außer Zweifel, wie viel Werth darauf zu legen wäre, daß auch unserem Volke der Sinn für die in dieses Gebiet fallenden Naturerscheinungen geöffnet würde. Wir haben nicht zu fürchten, daß, wenn unsrem Volke der natürliche Hergang bei einem Gewitter, bei einem Regenbogen u. s. w. bekannt wäre, die religiöse Auffassung dadurch zerstört würde; denn im Gemüthe dessen, der außerdem religiöses Leben in sich hat, stellt sich diese Auffassung augenblicklich ein, wenn die Erscheinung erfolgt, auch wenn er den natürlichen Hergang kennt, den ja Niemand anders als Gott also geordnet hat; und andern-

theils sind deren viele, die nie ein Collegium über Physik, von Elektrizität, von der Strahlenbrechung nie etwas gehört haben, und die dennoch stumpfen Sinnes jene Phänomene an sich vorbeiziehen lassen, ohne des Gottes zu gedenken, der im Donner sein Schelten hören und in des Regenbogens Farben seine Herrlichkeit leuchten läßt. Für den Volksunterricht, nicht minder auch für die niedere gelehrte Schule ist maßgebend, daß nur das, was in's Leben selber als Naturerscheinung eintritt, den Kindern verständlich werde. Curtman sagt vollkommen wahr (Schule und Leben S. 199): „Man muß in der Schule erst die gewöhnlichsten Erscheinungen des Lebens erklären lernen, ehe man in die schwankenden Theorieen der Elektrizität und der Wärme eingeht. Nicht Spielereien müssen der Vorwurf des Unterrichts werden, sondern Antworten auf die allernächstliegenden Fragen. Wissen zum Beispiel übrigens gut gebildete Schüler anzugeben: warum die Wäsche im Freien leichter trocknet, als im eingeschlossenen Raume? wo die Grenze des Stolperns und Fallens ist? warum die Tropfen am Glase herunterlaufen? Warum das Holz bei der Hitze Risse bekommt? wie das Bügeleisen glatt macht? Auch hier sind uns Franzosen und Engländer vorangeeilt. Dort hat man gewagt, das System zu Gunsten des Volks und der Jugend zu brechen und man wird es nicht bereuen." — Schon dessen, was sich an alle dem ohne Apparat erklären läßt, ist doch nicht wenig, und es wäre schon in diesem Bereich viel zu thun. Aber selbst die ärmste Dorfschule ist nicht ohne Apparat. Außer dem, was sich in jeder Haushaltung, unter den Werkzeugen aller Berufsarten findet, was sich mit einem Glase Wasser u.s.w. machen läßt, sind unter dem Spielzeug unsrer Volksjugend, das sie sich selbst verfertigt, viele Gegenstände, an denen sich physikalische Gesetze anschaulich darstellen, (z. B. der Reif; der hohle Cylinder, in welchem von zwei Pfröpfen der eine durch den Luftdruck mit einem Knall in die Weite fliegt, wenn der andere am andern Ende eingestoßen wird u. a. dgl.), so daß, wenn auch nur alles Gegebene

erklärt wird, damit schon ein Erkleckliches gewonnen ist. Selbst für die Elektrizität wäre wenigstens an einer Katze der Funken zu sehen; und manches Andere kann der Lehrer, wenn er nur einiges mechanische Geschick hat, sich selbst fertigen. Der Gang wäre dieser: zuerst — und dieß in der Volksschule ohnehin nur gelegentlich, schon im Anschauungsunterricht, später wie der Lehrstoff es bietet — liegt viel daran, daß die Kinder nur einmal auf die Erscheinungen aufmerksam werden. Das jüngere Kind hat dafür oft noch einen viel aufgeweckteren Sinn, als das ältere, dem vieles schon alltäglich geworden ist. Mit welchem Interesse merkt der dreijährige Knabe auf die Wirkung, die ein Steinchen, das er in's Wasser wirft, daselbst hervorbringt! Und die Wirkung des Feuers in allen Gestalten, wie ist sie ihm immer wieder neu und bewundernswerth! Diese Aufmerksamkeit muß erhalten, muß geschärft werden; es ist des Lehrers Aufgabe, gerade das zu bewirken, daß das Kind in seiner Umgebung wieder Bewundernswerthes findet, daß ihm an den Dingen, die ihm alltäglich geworden sind und darum keinen Reiz mehr bieten, ein Reiz wieder aufgeht. So ist es dann auch befähigt, auf einer zweiten Stufe eine mäßige Anzahl physikalischer Gesetze, wie sie sich ohne alle gelehrte Beimischung in einfacher, populärer Form ausdrücken lassen, sich einzuprägen, was, wie in andern Fächern, den Werth hat, daß immer wieder auf diese Gesetze zurückgegangen und dadurch eine gewisse Einheit in die deßfallsigen Belehrungen gebracht werden kann. Für die dritte Stufe wäre nun freilich die Einführung in ein höheres Gebiet der Physik, in's Experimentiren übrig, allein auf diese muß die Volksschule verzichten, während die Gymnasialbildung dieß noch in vollem Maße leisten kann. Für die Volksschule wird sich alles Weitere an die Lektüre anschließen. Für die physikalische Lektüre in der Volksschule muß das hinreichen, was das Lesebuch bietet, da zur Lesung von speziellen Lehrbüchern, auch wenn sie in so populärer Form gehalten sind, wie früher der phy-

sikalische Jugendfreund von Poppe, neuerlich die Calwer Naturlehre von Schubert, die Zeit nicht erübrigt werden wird.*)

4) Mathematik. Auf diesem Gebiete macht die verschiedene Bestimmung der Lehranstalten einen so wesentlichen Unterschied in dem Maße wie in der Art des zu Lehrenden, dergleichen kaum in einem andern Fache eine Grenzscheidung vorhanden ist. Alles Wissenschaftliche — nicht blos die Prozesse, wodurch die Resultate gewonnen werden, sondern die Resultate selbst, ihrem größten Theile nach — bleiben von der mit dem 14. Lebensjahre sich abschließenden Lernstufe in allen, auch den gelehrten Anstalten ausgeschlossen, selbst für die Realschule dürfte z. B. von der Geometrie nur erst das Propädeutische geeignet seyn, das sich über das Gebiet des Anschaubaren hinaus noch nicht weit in das der Beweise in wissenschaftlicher Form einläßt, wozu die Oberrealklasse theils der natürlichen Entwicklungsstufe, theils der Bestimmung der Schüler nach hinreicht, da eine wissenschaftliche Erkenntniß für diejenigen, die in diese obere Klasse nicht mehr übergehen, sondern mit dem 14. Jahr in ein Geschäft als Lehrlinge eintreten, ein unnützes und schnell vergessenes Besitzthum wäre. Für die höheren Gebiete hat die evangelische Pädagogik kein spezielles Gesetz, so wenig als für Sprachwissenschaft; das wissenschaftliche Lehren muß da aus dem wissenschaftlichen Denken, verbunden mit den allgemeinen Forderungen der Lehrkunst sich entwickeln. Nur darnach könnte unsrerseits gefragt werden, wie sich dieses Leben auf den höheren Stufen zum Centrum alles Lehrens, zur christlichen Zucht der Wahrheit verhalte? Wenn irgend etwas als in dieser Beziehung in-

*) Im Allgemeinen stimmt mit Obigem zusammen, was Crüger in der Schrift: „Die Physik in der Volksschule, Leipzig 1850," als Grundsätze aufstellt, nämlich: 1) Entfernung alles mathematischen Beiwerks; 2) Beseitigung aller Künsteleien und spielenden Anwendungen; 3) Beseitigung sämmtlicher verwickelter Versuche und komplizirter Apparate; 4) Hervorhebung der Witterungs-Erscheinungen; 5) Berücksichtigung der im Leben häufig vorkommenden Werkzeuge und der in die Augen fallenden Anwendungen; 6) Zurückgehen auf einfache Versuche und allgemein bekannte Erscheinungen.

different angesehen werden könnte, so wäre es die Mathematik, da sie noch weit weniger, als z. B. die alten Sprachen, irgend ein Moment in sich trägt, das, wie dort der heidnische Ursprung, der christlichen Bildung gefährlich werden könnte. Und daß die Mathematik nothwendig auf das trostlose Resultat jenes Astronomen führe, der da behauptete, er habe den ganzen Himmel ausgemessen, aber nirgends einen Gott gefunden, das wird man nicht sagen wollen. Im Gegentheil, je nachdem im geistigen Leben des Mathematikers auch noch etwas übrig ist von dem, was wir Gemüth nennen, wird er vielmehr eine sehr positive Beziehung seiner Wissenschaft zur Religion nachweisen können. Schwarz hat in der Schrift über religiöse Erziehung (S. 8 f.) gesagt: „Die Mathematik ist eine heilige Wissenschaft, dadurch die ewigen Gesetze der Schöpfung, welche intellektuell dem Geiste des Menschen schon vorgebildet sind, in die Anschauung von Zeit und Raum gestellt, und durch Konstruktion deutlich gemacht werden sollen. Die Linien der Meßkunst sollen im Geist entstehen mit derselben höheren Nothwendigkeit, so wie sie in den Bahnen der Gestirne und in den Polygonen der Krystalle geworden sind. Dieselbe Freudigkeit soll die Menschenseele in diesen werdenden Konstruktionen durchdringen, als im gesteigerten Maße der Schöpfer durchdrang, als er sein Werk der sechs Tage ansah und siehe da es war sehr gut; denn der Menschengeist ist das Auge seiner Schöpfung und er soll alles mit ihm anschauend theilen. So soll der Lehrer dem Schüler alles im großen Zusammenhange mit dem Schöpfer darstellen und ihn die heilige Uebereinstimmung in den verschiedenen Wissenschaften ahnen lassen. Das reizt die Aufmerksamkeit und erhöht das Interesse des Lehrlings bis ins Unbegrenzte und ordnet die Massen des Wissens auf eine höchst einfache, natürliche Weise zu erfreulicher Uebersicht.“ Dieß sind vortreffliche Worte; aber — ob es zu solcher Behandlung der Sache auch nur im Gymnasium schon Zeit ist, möchten wir nicht mit Gewißheit bestimmen. Denn ehe die „Massen des Wissens“ so durch religiöse Anschauung geordnet

und centralisirt werden, müssen erst Massen des Wissens da seyn; und es wäre gewiß nicht erspießlich, wenn der Lehrer der Mathematik diesen Gesichtspunkt in den Vordergrund stellte. Es wird vielmehr alles darauf ankommen, daß auch auf dieser höheren Stufe das mathematische Wissen und die religiöse Bildung noch nicht in einander gemengt, sondern jedes — aber wirklich auch jedes — in seinem Theile mit gleicher Sorgfalt gepflegt werde, dann wird sich in den so gebildeten jungen Männern zu seiner Zeit selbst die Erkenntniß allmählig bilden, wie auch auf diesem Gebiete das innere Gesetz, die gerade in der Mathematik so wunderbar waltende innere Einheit und Nothwendigkeit wahrhaftig etwas Göttliches in sich trage, ja etwas Göttliches sei, ebenso wie der wahrhaft gebildete Musiker in der innern Schönheit und Gesetzmäßigkeit der Harmonieen, in ihrer überirdischen Macht etwas Göttliches herausfühlt, das ihn zu tiefer Andacht, zur höchsten geistigen Erhebung stimmt, auch wenn nicht einmal eine spezifisch-religiöse Tendenz solcher Musik beiwohnt. Solche Anschauungen mag der Lehrer der Mathematik reiferen Jünglingen im Privatgespräche mittheilen, sie werden ein fruchtbarer Samen seyn, aber von der Lehrstunde hält er sie lieber fern, läßt sie wenigstens nicht zu einem Lehrgegenstand selber werden, da hier vor allem Mathematik gelernt werden soll, und die strenge Thätigkeit des Verstandes durch gemüthliche Anfassung in solcher Situation auf eine unangemessene, nach beiden Seiten unpassende Weise unterbrochen würde.

Für die allgemeine Volksbildung existirt die Mathematik nur in der Gestalt des Rechnens und, wenn es so weit kommt, der sogenannten Formenlehre. Das erstere hat bekanntlich bis auf Pestalozzi fast ausschließlich nur darum Eingang in den Volksschulen gehabt, weil es für's gemeine Leben dienlich war; und sogar diese Einsicht hat erst langsam sich geltend gemacht, da man zur Reformationszeit und noch bis in's vorige Jahrhundert das Rechnen für etwas nur gewissen Ständen Nothwendiges an-

sah. Für jenen rein praktischen Zweck reichte auch die blose Einübung gewisser Vortheile und Ansatzformeln, die Aneignung gewisser Kenntnisse (wie des Einmaleins) vollkommen hin; das berühmteste Rechenbuch, das Schmalzriedische, wie die Urschrift des Herrn von Rees (aus dem Holländischen übersetzt von Kahle, 1739), welche dem Rechenunterricht auf lange Zeit einen gleichförmigen Typus aufdrückten und als das höchste Erreichbare eine gewisse Fertigkeit im reesischen Satz erkennen ließen, — diese und verwandte Arbeiten waren alle noch von der Tendenz beherrscht, praktische Rechner für's Leben zu bilden. Dem sollte die Pestalozzische Zahlenlehre — denn das Wort Rechnen war viel zu gemein — ein Ende machen; zwar nicht durch mathematische Wissenschaftlichkeit, sondern dadurch, daß statt aller praktischen Aufgaben vielmehr alle Zahlenverhältnisse lückenlos durchgemacht und sämmtlich auf Anschauung ohne alle die Ansätze und Regeln der gemeinen Rechen-Dressur zurückgeführt werden sollten. Am Rechnen ließ sich der Natur der Sache nach die Strenge der Methode am konsequentesten durchführen; vom Rechnen konnte die formale Bildungskraft, die Wirkung einer Geistes-Gymnastik am glänzendsten nachgewiesen werden. Freilich sahen die deutschen Pädagogen, deren bedeutendste Koryphäen, wie Niemeyer, Dinter u. s. w., sich ohnehin nüchtern und kritisch bei aller willigen Anerkennung des Guten gegen den Pestalozzismus verhielten, leicht ein, daß jene Lückenlosigkeit und Vollständigkeit der Zahlübungen nothwendig ermüdend wirken müsse; sie sahen ein, daß bei aller Werthschätzung des formal Bildenden es dennoch eine große Thorheit sei, das für's praktische Leben Nothwendige grundsätzlich zu ignoriren, und eine eben so große, zu glauben, daß nach jenen Reihenfolgen formaler Uebungen sich die praktische Fertigkeit ganz von selbst ergebe;*) sie sahen

---

*) Daher z. B. Dinter in seinen „vorzügl. Regeln der Pädagogik ꝛc." Kap. 10, §. 1, den Grundsatz voranstellt: „Das Rechnen muß theils als Bildungsmittel der Kraft, theils als Fertigkeit für's Leben angesehen werden."

ein, daß selbst in formaler Hinsicht bei weitem nicht die Wirkung auf die Denkfähigkeit aus jenen Zahlübungen sich ergebe, die ihnen zugeschrieben wurde;*) sie sahen ein, daß das Ausschließen von allem sogenannten Mechanischen unpraktisch sei und ungeheure Zeitverschwendung veranlasse; sie sahen ein, daß die pestalozzische Prätention, das Kind nie ohne volle Anschauung rechnen zu lassen, daß schon die Einheitstabelle auf einer Illusion beruhe, indem kein Mensch auch nur noch vom Nebeneinanderseyn von zehn Einheiten mehr eine Anschauung hat. Daher sind denn die Aufgaben nach pestalozzischer Art in der deutschen Volksschule nie heimisch geworden, oder, wo man sie gebrauchte, bald wieder verschwunden. Aber dafür bleibt dem Namen Pestalozzi's die Satisfaktion, daß in keinem andern Fache sein Prinzip, von Anschauung auszugehen und auf dieser Basis überall das Kind mit klarem Bewußtseyn operiren zu lassen, so wie der Grundsatz der strengen Stetigkeit im Fortschreiten so tief in die Schulpraxis eingedrungen ist und solche Wurzeln geschlagen hat, wie in diesem. An die Stelle der Einheitstabelle**) sind bessere Hülfsmittel — die Heer'schen Quadrate und Ringe, die Raumer'schen Rechenpfennige, die Schulz'schen Holzklötze, und das beste, die russische Maschine, getreten; aber das Prinzip ist darin erhalten und ausgebildet. Es wird zwar seit lange wieder Einmal-Eins gelernt, man theilt den Kindern für's Kopfrechnen gewisse Vortheile und Abkürzungen, d. h. stehende

*) „Es muß zugegeben werden, daß sich an keinem Gegenstande so ausgedehnte Denkübungen in lückenlosester Reihenfolge in der beliebtesten Modekunstform des Unterrichts vornehmen lassen, als an dem, der an sich ohne alle Beziehung auf die Höhen und Tiefen des Lebens wie auf den unerschöpflichen Reichthum der Erscheinungen der Außenwelt ist, und es ausschließlich mit den inhaltslosesten und deßhalb faßlichsten aller menschlichen Vorstellungen zu thun hat: aber es ergibt sich eben daraus sein äußerst beschränkter Werth und wie arg man sich täuscht, wenn man hofft, vorzugsweise durch diesen Unterricht eine vielseitige Denkbildung oder gar Geistesbildung der Kinder erzielen oder auch nur anbahnen zu können." Golzsch a. a. O. S. 74.

**) Auf eigenthümliche Weise hat sich diese ohne einen besondern Apparat Hauff ersetzt, wie wir aus einem lesenswerthen Aufsatze desselben im Völter'schen Schulboten 1851, Nr. 12 u. 13, ersehen, welchen man vergleichen wolle.

Zahl-, Münz-, Gewicht-Verhältnisse u. dgl. mit, ja wir finden nicht nur den Stern'schen Zweisatz, der bei aller Rationalität der Schlußrechnung eben doch auch ein Ansatz ist, sondern auch Proportionen und selbst den reesischen Satz wieder, und zwar nicht bei alten Schulmeistern, die unter dem Gesetz stehen bleiben: „Jung gewohnt, alt gethan," sondern bei denkenden, erfahrenen, mit den Debatten über diese Sachen wohl vertrauten Lehrern; es ist somit — und mit allem Recht — dem Mechanismus, diesem Greuel vor den Augen der „Schullehrer des neunzehnten Jahrhunderts" wieder ein gut Stück Land in der Schule eingeräumt, weil man einsieht, daß in diesem sogenannten, viel geschmähten Mechanismus mehr Verstand ist, als in manchem Dutzend pädagogischer hochfahrenden Theorieen: — aber jene Männer lassen diesen Verstand nicht im Mechanismus stecken, sie ziehen ihn aus dem Versteck hervor, sie wenden den Mechanismus gar nicht früher an, als bis die einfache Verstandesoperation klar erkannt und vollständig gefaßt ist, so daß das Kind jeden Augenblick Rechenschaft über den Grund seines Verfahrens geben kann; und dann erst, nachdem diese Einsicht gewonnen ist, wird, um bei Aufgaben einer höheren Stufe nicht jedesmal wieder die längst zur Fertigkeit gewordenen niederen Operationen allesammt durchlaufen zu müssen, jenes sogenannte Mechanische, d. h. die aus mathematischem Scharfsinn hervorgegangenen Abkürzungen des Verfahrens, angewendet.*) So ist denn namentlich das Kopfrechnen nicht mehr ein Tafelrechnen, da man nur die Ziffern in die Luft schreibt, statt auf den Schiefer; es ist eine wirkliche Bewältigung des Stoffes durch den klardenkenden Geist; allein gerade bei diesem Fach sind solche Abkürzungen vom größten Werth, und an ihrer geschickten Handhabung, an der Entdeckung der Stellen, wo sich die eine oder die andere zur An-

*) Selbst Diesterweg gibt in der Vorrede zu seinem Rechenhandbuche zu, daß sich „der niedere Gedankenlauf dieser großen Erleichterungsmittel" (er redet vom großen und kleinen Einmaleins) „erst bemächtigt haben müsse, damit der höhere in seinen Schlüssen nicht gestört werde."

wendung bringen lasse, erkennt man den geschickten Rechenschüler. — Der Lehrgang ist durch den Gegenstand selbst so klar im Wesentlichen vorgezeichnet, daß darüber kaum viel zu streiten ist. Ob z. B. das Rechnen mit benannten Zahlen unmittelbar nach den vier Species, oder ob nach diesen, als natürliche Fortsetzung der Lehre vom Dividiren, gleich die Bruchlehre vorgenommen werden,*) jene aber, da sie im Grunde nur in der Einübung der gewöhnlichen Maße, Münzen und Gewichte und deren Reduktion besteht, blos als Vorübung für die Schlußrechnung, dagegen ein Theil davon schon auf der untern Stufe beim Kopfrechnen im Addiren u. s. w. beigebracht werden soll, macht keinen wesentlichen Unterschied aus. Unser Kanon in Betreff der Anordnung alles Unterrichts nach drei wesentlichen Stufen bewährt sich auch auf diesem Gebiet, da die erste Uebungsreihe an den Zahlkörpern noch das Concret-Anschauliche, der weitere Unterricht das abstracte Gesetz, das hier, wie natürlich, am meisten Zeit in Anspruch nimmt, und zuletzt in der Schlußrechnung wieder eine Vereinigung des Concreten und Abstracten darstellt, sofern hier der Zögling mit seiner Rechenkunst bereits in's Leben eingeführt wird und lernt, wie alle Zahlverhältnisse, die im Leben vorkommen können, jenem Gesetz unterliegen. Praktisch ist der von Diesterweg, Bormann u. A. gegebene Rath, die Kinder, nachdem sie eine Reihe gleich-

*) Unerwähnt kann ich hier nicht lassen, daß eine der Künsteleien, die sich in den einfachen Gang und die natürliche Behandlung des Rechnens immer wieder einschleichen, die Mode ist, den Bruch gleich bei der ersten Begriffs-Entwicklung als eine unvollendete Division darzustellen, was, wie sich der Verf. oft überzeugte, die Kinder zu keiner klaren und sichern Erkenntniß kommen läßt. Man kann freilich, wie Jeder weiß, $^2/_5$ auch als den fünften Theil von zwei Ganzen ansehen, aber die Zahl 2 als Zähler deutet zu allernächst auf eine Mehrheit von Fünftheilen eines gedachten Ganzen, und erst wenn dieser Begriff des Bruches recht fest eingeprägt ist und die Bruchlehre zur Schlußrechnung angewendet wird, ist es Zeit, den Kindern anschaulich zu machen (durch Zeichnungen derselben Art, wie anfänglich der Bruch dargestellt werden muß), daß zweimal der fünfte Theil von Einem Ganzen auch betrachtet werden kann als einmal der fünfte Theil von zwei Ganzen.

artiger Aufgaben gelöst haben, nun selbst auch Aufgaben bilden zu lassen. (Die Lust, sich selbst Aufgaben zu stellen, charakterisirt das mathematische Talent.) — Von spezifisch pädagogischen, mit dem Centrum der christlichen Erziehung zusammenhängenden Kräften enthält — wie eine oben beigefügte Note aus Goltzsch's Lehrplan auch ganz richtig andeutet — dieser Unterricht am wenigsten; an ihm wird sich am wenigsten unterscheiden lassen, ob der Lehrer zugleich evangelischer Erzieher ist oder nicht. Doch hat die strenge Gesetzmäßigkeit des Rechnens, da auch das kleinste Uebersehen im Facit sich verräth, die Nothwendigkeit, schlechterdings die Gedanken beisammen zu behalten und sie in der von der Sache geforderten Ordnung auseinander entstehen zu lassen, etwas auch sittlich Stärkendes und Stählendes; es ist eine Zucht darin, und was unter diesen Begriff fällt, ob es auch in geringerer Intensität wirkte, wirkt doch zusammen mit dem Ganzen christlicher Erziehung. Ueberdieß hat die Rechenkunst auch im Leben als eine vom Geist ausgehende Ordnung der äußerlichen Verhältnisse, als ein dem Rechte dienender Faktor des menschlichen Verkehrs ihre sittliche Bedeutung. — Noch ist auf den Zusammenhang hinzuweisen, in welchem dieses Fach mit der Sprachbildung der Schüler steht. Es ist beim Rechnen ganz besonders nöthig, daß die Kinder sprechen, daß ihr Denken, weil es durchaus in dem durch das innere Gesetz des Gegenstandes selber bestimmten Geleise sich bewegen muß, bis zur Erreichung völliger Sicherheit ein lautes wird, damit nicht blos der Lehrer sich überzeuge, daß richtig gedacht, geschlossen werde, sondern die Schüler durch's beständige Hören derselben Rechnungsformen sie auch mittelst des Ohres sich fest einprägen. Bei verwickelten Rechnungen ist es überdieß wichtig, daß der Schüler stets bei klarem Bewußtseyn bleibe, an welchem Punkte des Weges, den er zurückzulegen hat, er jetzt stehe, und daß er darum gewöhnt wird, an jedem Wendepunkte zu sagen, was jetzt gewonnen und was noch zu thun übrig ist.

Die Formenlehre, als populäre Geometrie, betreffend,

hat sich die übermäßige Werthschätzung formaler Bildung, deren sich dieses Fach von Seiten der Pestalozzi'schen Schule zu erfreuen hatte, ebenfalls gar sehr gemindert. Daß sich die Anschauung daran bilden soll und bis auf einen gewissen Grad bilden kann, daran ist kein Zweifel; woraus zugleich auch folgt, daß, was nicht mehr auf die Anschauung wirkt, — wie alle geometrischen Beweise — auch nicht in's Gebiet der Volksbildung gehört. (Vgl. Curtman, Schule und Leben, S. 198 f.) Wenn der Knabe kennen lernt, was ein rechter, ein stumpfer, ein spitzer Winkel, ein gleichseitiges, gleichschenkliches, rechtwinkliches Dreieck, ein Quadrat, ein Rhombus, ein Kreis, ein Radius, ein Segment u. s. w. ist, was senkrecht und wagrecht ist, wie sich der Würfel, der Cylinder, die Kugel u. s. w. unterscheiden: so wird er die Objekte in der Außenwelt anders anschauen, als ohne diese Kenntniß, er wird vieles Schöne, vieles Häßliche als solches gewahr werden, wofür sein Auge sonst blind gewesen wäre; und was dem Menschen das Auge aufthut, daß er hellen Blickes die Wirklichkeit anschaut, das ist der christlichen Humanität willkommen, es nimmt der Menschheit ein Stück der Blindheit ab, mit der sie selbst in die sie umgebende sichtbare Welt hineinstarrt. Die spätere, praktische Wendung, die innerhalb der Volksbildung dieses Fach nimmt, ist sofort eine doppelte, vornehmlich auch nach dem Geschlecht sich scheidende. Für den Knaben, falls er nicht durch seinen künftigen Beruf auf das wissenschaftliche Studium der Geometrie hingewiesen ist, wird das Messen der praktische Ausläufer der Formenlehre seyn;*) für das Mädchen aber das Zeichnen, zu welchem die Formenlehre das Auge ganz gut vorzuüben geeignet ist. Den Lehrgang betreffend, fängt Zeller (in seiner Formenlehre für Schüler) mit der Pyramide an, Graser mit einem Modell des Wohnhauses, dessen Giebel den Winkel und das Dreieck, dessen Seiten das Viereck und die Winkel darstellen; Tobler beginnt mit dem Lineal,

*) Curtman a. a. O. — Schleiermacher Erz.L. S. 397. — Vgl. auch besonders die praktischen Bemerkungen bei Golzsch a. a. O. S. 73.

Wedemann mit dem Buche, Scherr mit der Wandtafel, Karl von Raumer mit den Krystallen — Alle also mit einem Körper, dessen Formen das Kind betrachten muß, um die geometrische Figur sich zu abstrahiren. Pestalozzi dagegen beginnt mit der Zeichnung der geraden Linie, Zerrenner mit dem Punkte. Unserem Kanon gemäß, von Concretem, Anschaulichem auszugehen, müssen wir, wie es scheint, für das erste, streng analytische Verfahren seyn. Nur dünkt uns, es sei auch dort, wenn mit Körpern begonnen wird, dennoch zur Erzeugung einer geometrischen Anschauung schlechterdings nöthig, die Blicke des Kindes vom Körper in seiner Wirklichkeit, von seiner erfüllten Gestalt, abzulenken. Zeigt man ihm auch die Ecken, die Kanten, es wird diese doch nicht als Punkte, als Linien sich vorstellen, es wird die hier doch schlechthin nothwendige Abstraction so lange nicht in seiner Vorstellung zu Stande bringen, bis ihm das Abstractum, d. h. die Linie, der Punkt, selbst vorgezeichnet wird, so daß die eigentlich geometrische Vorstellungsfähigkeit doch erst da beginnt, wo sie auch Zerrenner und Pestalozzi beginnen lassen. Und es scheint uns dieß um so zulässiger zu seyn, da ja Linie, Winkel, Dreieck ꝛc. dem Kinde bereits ein Objekt der Anschauung bieten. Wir werden daher, wenn wir auch dieses letztere Verfahren gutheißen, unserem Kanon nicht untreu; die Mittelstufe werden eine Reihe Sätze bilden, die der Schüler sich an den vorgezeichneten Figuren abstrahirt, während die dritte Stufe, wie bereits gesagt, theils für's Messen, theils für's Zeichnen reservirt bleibt. Daß auch bei diesem Unterrichte, wie beim Rechnen, fleißig und in strenger Form gesprochen werden muß, und somit indirekt auch von hier aus wieder der Sprachfertigkeit Vorschub geleistet wird, liegt in der mathematischen Natur dieses Lehrfaches.

5. Unser Schema für die wesentlichen Faktoren der allgemeinen Bildung enthält eine Rubrik, wo die T e c h n o l o g i e als Lehre von der Beherrschung der Natur für die Zwecke des Lebens ihren Platz findet. Es ist schon a. a. O. (S. 334) bemerkt, daß

damit nicht von jedem Genossen eines civilisirten Volkes eine technologische Kenntniß höherer und umfassenderer Art gefordert werden wolle, aber daß völlige Unwissenheit über das, was die menschliche Hand durch die in ihren Dienst genommenen Naturkräfte vermag, doch auch wieder ein Mangel an Bildung sei, der Keinem, selbst dem einfachen Bürger nicht, wohl anstehe. Es bedarf keiner Auseinandersetzung, daß weder das Gymnasium, noch die Realschule, noch die Volksschule auf ihrem Lehrplan einen Raum hat für Technologie. Es kann sich somit nur darum handeln, daß der Lehrer, wie etwa die Lektüre (das Lesebuch hat also auch hiezu die Hand zu bieten) oder etwas, was zu den interessanteren Zeiterscheinungen gehört, dazu Veranlassung bieten mag, seinen Schülern eine ihrer Fassungskraft entsprechende Kenntniß davon beizubringen sucht. In einer nicht ganz verwahrlosten Schule wird doch immer z. B. über die Eisenbahn, über den elektrischen Telegraphen, dann wieder über die Einrichtung eines Schiffes u. drgl. bei Gelegenheit etwas Vernünftiges, Belehrendes zu hören seyn. (Dr. Barth hat auch hierin das zur allgemeinen Bildung Gehörige ganz richtig getroffen, da er in den Jugendblättern so manchmal etwas aus der Technologie, so Vieles von Schiffen u. s. w. seinen jungen Lesern zum Besten gibt.) Von einem Cursus also kann nicht die Rede seyn; aber auch gelegentliche Belehrungen, wenn sie klar und die Wißbegierde eines aufgeweckten Kindes befriedigend sind, müssen wir für werthvoll achten; sie dienen dazu, dem Kinde eine Anschauung von der Macht des zu Gottes Ebenbild geschaffenen Geistes über die Naturgewalt zu geben, und arbeiten dem dumpfen, trägen Versinken in sich selbst, dem selbst religiös gewecktere Menschen der Welt gegenüber so manchmal verfallen, kräftig entgegen. — Plausibel erscheint der Gedanke, diesen Gegenstand geschichtlich zu behandeln, wie dazu ein Versuch vorliegt in der Schrift: „Geschichte der Arbeit und Kultur, dargestellt als Lehrgegenstand für Schulen und als Lesebuch für Jedermann" von P. F. Kirchmann (Leipzig,

G. Mayer, 1855); nur zeigt gerade dieses Werk — neben vielem, was als Notiz die Jugend interessiren wird — wie schwer es ist, auf diesem Gebiete ohne die, gerade in der Volksschule nicht vorauszusetzende Hülfe anderweitiger, (z. B. mathematischer) Kenntnisse und ohne einen Apparat zur unmittelbaren Anschauung etwas Ersprießliches zu erzielen.

6. Zeichnen und Gesang. Wir nehmen diese beiden zusammen, weil sie im Bereiche der allgemeinen Bildung, wie sie durch's Lehramt mitgetheilt werden soll, das ganze Gebiet der Kunst repräsentiren. Das Zeichnen ist freilich bis daher in den Volks- und Gelehrtenschulen nicht auf dem Lehrplan erschienen, und hat nur in Töchterschulen und Realanstalten einen Sitz gewonnen. Wir müssen das bedauern, wenn wir auch die Gründe sehr wohl einsehen, die diesen Zweig der Kultur von den Schulen der erstgenannten Gattungen bis jetzt ausschließen. Denn wenn der Gelehrte und der Bauer auch nur das Naturschöne recht empfinden sollen, so muß — auch wenn die Kunstübung bei Jenem unter den Studien, bei diesem unter der schweren Handarbeit zur Unmöglichkeit wird — doch durch einige Bildung, die man in der Jugend genossen hat, das Auge geöffnet worden seyn, während insbesondere unser Volk an einer traurigen Stumpfheit gegenüber von allem Schönen in Natur und Kunst leidet, und wohl auch den Gebildeteren mehr am Herzen läge, z. B. die Friedhöfe, die Kirchen u. s. w. würdiger zu schmücken und den Schmuck, der an heiligen Orten von der Väter Händen noch herrührt, mit frömmerer Sorgfalt zu pflegen, wenn jene Kultur nicht so ganz und gar vernachläßigt worden wäre.*) Hier aber scheitern die besten Wünsche an der ohnehin leicht über's Maß gehenden Anstrengung der Schüler in Gelehrten-Schulen, so wie an dem Zeitmangel in den Volksschulen, wie an der so häufigen Ueberfüllung derselben, die einen gemeinsamen Unterricht, ein Nach-

*) Vrgl. die Abhandlung über Zeichenunterricht von Schmid, in Völters Schulboten 1850, Nr. 17 ff.

sehen des Lehrers bei Allen zur Unmöglichkeit macht. Wir können somit nur wünschen, daß wenigstens denen, die Talent und Lust haben, auch außer der Schule etwas daran zu rücken, an jeder Lehranstalt Gelegenheit dazu gegeben werde. Ueber die zu befolgende Methode wagt Verf. nicht, ein Urtheil zu fällen; so viel er über die Dupuis'sche Lehrart sich hat unterrichten können, dürfte sich dieselbe für den Schulunterricht vorzüglich eignen. — Aber in einer Form haben wir schon längst Zeichnungs-Unterricht in der Volksschule und werden ihn auch ferner kultiviren: das ist die Kalligraphie.*)

An sich läge es ja nicht im Begriff des Schreibens, daß dasselbe, während es der Gedanken-Mittheilung dient, zugleich einen gefälligen Eindruck auf's Auge machen müsse; die Möglichkeit, dieß zweite zugleich zu erreichen, hängt überdieß von der einer Sprache eigenen Schrift ab, ob ihre Formen an sich schon gefällig seien, also überhaupt zur Kalligraphie sich eignen können. Letzteres jedoch beweist sich, wie der Augenschein lehrt, an jeder Sprache. Denn theils bringt, selbst wenn die einzelne Buchstabenform nicht als schön prädicirt werden könnte, doch die Gleichmäßigkeit des Ganzen bei der Mannigfaltigkeit des Einzelnen jenen gefälligen Eindruck bereits hervor; theils aber bildet in jedem Volke der angeborne, wenn auch relativ noch minder entwickelte Formensinn auch allmählich eine Kultur der anfänglich noch roheren Schriftformen hervor; wie denn die Kulturgeschichte sicherlich in der Schriftart jedes Zeitalters auch ein Merkmal des allgemeinen Kulturstandes nachzuweisen im Stande wäre. Daß nun aber die Schule beim Schreibunterricht nicht blos auf die Deutlichkeit, die Leserlichkeit der Schriftform dringt, sondern sie zugleich allgemein zu einer schönen zu erheben bemüht ist, das

*) Aus Jacobi's histor. Entwicklung der verschiedenen Schreib-Unterrichts-Methoden (Nürnberg 1852. S. 21. 23) ersehe ich, daß schon der Urheber der Methodik deutscher Kalligraphie, Roßberg, ebenso unter seinen Nachfolgern Olivier das Schönschreiben mit dem Zeichnen in Verbindung gesetzt haben.

hat seinen Grund und seine Berechtigung nur darin, worin auch der Grund läge, den Zeichnungs-Unterricht allgemeiner in Gang zu bringen: nämlich in der pädagogischen Pflicht, den Schönheitssinn durch die eigne Production, durch die Unterwerfung derselben unter das Gesetz des Schönen zu pflegen; und so muß uns einstweilen der kalligraphische Unterricht als Ersatz des Zeichnungs-Unterrichts gelten. Den Einwurf werden wir nicht zu fürchten haben, daß, wenn der Lehrer streng darauf sehe, das Charakteristische an den Handschriften dadurch verloren gehe, und, da im Organismus des Menschenwesens nicht nur Alles im Zusammenhange, sondern in lebendiger Wechselwirkung stehe, am Ende der kalligraphische Unterricht selbst die Charaktere nivellire, also sittlich nachtheilig wirke. Je jünger die Kinder sind, um so gleichmäßiger werden noch die Schriftzüge einer ganzen Schulklasse seyn; es kann aber bei jeder Schulprüfung der Beweis gefunden werden, wie sich mit zunehmender Reife das Charakteristische an den Handschriften immer mehr zeigt, während das kalligraphische Grundgesetz von Allen kann gewissenhaft beobachtet seyn; denn innerhalb desselben ist noch die größte Mannigfaltigkeit so gut möglich, wie innerhalb der Race, der ein ganzes Volk angehört, oder innerhalb des Menschenschlags, der sich in einem einzelnen Orte findet, noch die größte Mannigfaltigkeit unter den Individuen sichtbar ist. Das kalligraphische Gesetz wirkt sonach für die Zeit der selbstständigen Charakterbildung in der Handschrift mehr nur negativ, insofern das Charakteristische jedes Einzelnen durch den nunmehr geweckten und geübten Schönheitssinn davor bewahrt wird, unschön zu werden. Richtiger hat über diesen Gegenstand, so wie über die Art seines Betriebs wohl Niemand geurtheilt, als Grube in seiner Schrift über den Elementar-Unterricht und seine Befreiung rc. S. 150 f., daher wir seine Hauptsätze hier noch beifügen: „Weil das Schreiben eine Thätigkeit ist, worin Jeder, vom Könige bis zum Holzhauer, seinen ästhetischen Sinn praktisch darlegen kann, — eine Thätigkeit, die Jeder im Leben braucht,

und die, wo sie selten zur Anwendung kommt, eben deßhalb um so fester und sicherer eingeübt werden muß: so ist die Erlangung dieser Fertigkeit für den Volksschüler" (wir möchten sie dem Realschüler, dem Gymnasisten nicht minder dringend wünschen) „sehr wichtig, und das Schreiben bildet ein wichtiges Lehrobjekt für die Volksschule, zugleich seiner praktischen, ethischen und ästhetischen Bedeutung wegen. Durch Gewöhnung an eine nette, gefällige Handschrift wird ebensowohl der Sinn für Reinlichkeit und Nettigkeit überhaupt — der Anfang aller ästhetischen Kultur, — für Ordnung und Ebenmaß und Formschönheit geweckt, und so dem Zeichnen ein großer Dienst geleistet, als auch der Charakter durch Aneignung einer festen Handschrift selber zur Festigkeit und Consequenz erzogen. Da es immer eine gewisse Ueberwindung kostet, die Gedanken durch die langsam nachfolgende Hand zu zügeln und diese durch die ästhetische Rücksicht zu fesseln, so ist das Schönschreiben eine fortdauernde Kräftigung des Willens. Es gehört dazu auch vor Allem ein willensstarker Lehrer, der ebenso durch Energie und Beharrlichkeit, wie durch Reinheit des Geschmacks sich auszeichnen muß." *) Da wir nicht umhin können, dieß wahr zu finden, so müssen wir an diesem Punkte wider das etwas harte Urtheil über den Schönschreib-Unterricht, das Kellner (Aph. 62) fällt, Einsprache thun. Er fordert nur eine feste, sichere Hand; diese wird aber wohl schwerlich anders zu erreichen seyn, als durch kalligraphische Elementarbildung. Bormann lehnt zwar (Schulkunde S. 159) den kalligraphischen Unterricht ebenfalls ab, verlangt aber doch neben der Sicherheit auch Gefälligkeit der Handschrift; wie diese ohne besondere Anweisung und Leitung zu Stande

*) Jene Bedeutung des Schönschreibens für die Bildung des ganzen Menschen hat Roth (Versuch über Bildung rc. S. 44) in dem Satze anerkannt: „Vielen wäre geholfen worden, wenn man sie genöthigt hätte, eine vorhandene üble Neigung, z. B. zu unsauberem Schreiben, zu bemeistern; denn allen solchen Fehlern der Sinne entspricht meistens eine schwache Seite der Seele, welcher man nur durch Ueberwindung des äußern Fehlers beikommen kann."

kommen sollte, ist uns nicht recht klar. Und daß die Schönschreibstunden von Lehrern, die, „auch während der Schulzeit Ferien haben wollen," hiezu gemißbraucht, diese Stunden somit zu den langweiligsten, tödtendsten für den jugendlichen Geist gemacht werden können, beweist denn doch nicht, daß sie lieber ganz abgeschafft werden sollen. Vollkommen einverstanden wird dagegen Jeder seyn, wenn Kellner a. a. O. beklagt, daß es sogar noch Schulaufseher gebe, die den Werth des ganzen Schulunterrichts, die Höhe, worauf eine Schule stehe, einzig nach den aufgelegten Schönschriften beurtheilen. Die alten Herren haben das zu thun gepflegt; es war das Bequemste, so willkürlich das Urtheil auch ausfallen mußte; der Lehrer konnte bald abnehmen, welcherlei Züge oder Schnörkel dem Visitator am besten gefallen. Wenn Kellner weiter sagt: „Und worauf reducirt sich das ganze Kriterium, als auf den Ausspruch: „„es soll ebenso gemacht werden, wie es einmal da auf der Vorschrift steht;"" Gesetze, welche aus dem Wesen der Sache selbst, aus der Handlung des Schreibens und aus dem Charakter der Schrift entnommen sind, kennt der kleine Kritiker und vielleicht auch der große nicht:" — so ist das wohl richtig, aber es schließt doch nicht aus, daß dem Kinde ein Gesetz zum Bewußtseyn gebracht wird, wodurch es sich über das bloße Nachmalen zu einer gewissen Selbstständigkeit erhebt. Sobald das Kind lernt, die Form eines Buchstaben zu beschreiben, selbst wenn es ihn nicht vor sich sieht, so bald es eine präcise Antwort geben kann auf eine Frage, wie der Bogen, die Schleife u. s. w. an dem oder jenem Buchstaben beschaffen seyn müsse, warum die oder die Figur eine Mißbildung sei: so ist offenbar größere geistige Thätigkeit damit verbunden, wenn auch die Sicherheit der Handschrift auf rein mechanischem Wege vielleicht noch in kürzerer Zeit zu erlangen wäre. — In Bezug auf das Taktschreiben sind übrigens Beide, Grube und Kellner, Einer Ansicht, sie halten es für einen wesentlichen Fortschritt sowohl für den praktischen Zweck als für die allgemeine Bildungskraft dieses Lehr-

zweiges. Grube sagt: „Man hat viel Aufhebens über die amerikanische Schnellschreib-Methode gemacht; aber die Volksschule bedarf keiner Lokomotive dieser Art; das von lautem, taktmäßigem Sprechen begleitete taktmäßige Schreiben erfrischt und hat für die Disciplin viel Wohlthätiges; aber man halte auch darin Maß und glaube nicht, das Geheimniß des Schönschreibens beruhe darin.“ Kellner sagt von dieser Methode, sie beanspruche Geist und Körper des Schülers gleichmäßig und führe die mechanische Thätigkeit selbst auf ganz einfache Gesetze zurück, die jeden denkenden Lehrer freudig überraschen und ihm Mittel gewähren, Geist und Körper des Schülers auch durch's Schreiben angemessen zu beschäftigen und zu bilden, — Urtheile, denen wir vollkommen beitreten müssen.

Die zweite Form, in welcher die Kunst als Element der allgemeinen Volksbildung auftritt, ist der Gesang. Ist die Tonkunst überhaupt schon die populärste aller Künste, so ist unter ihren einzelnen Formen der Gesang wieder die populärste, da auch das ärmste Kind seine Stimme und seine zwei Ohren vom Schöpfer mitbekommen hat, und das einfachste Liedchen im Munde des kleinen Kindes schon etwas Schönes, etwas Lohnendes ist, so wie diese Kunst auch die geselligste und darum für das Schulleben, für die Stärkung des Gemeinschaftgefühls von größter ethischer Bedeutung ist. (Vgl. die begeisterte Lobrede, die Nägeli in der Vorrede zu seiner Gesangbildungslehre dem Gesangunterricht nach seiner ethisch-pädagogischen Bedeutung hält; Pestalozzi hat auch erst durch ihn die Wichtigkeit dieses Faktors der Bildung recht kennen gelernt.) Am meisten einheimisch ist darum der Gesangunterricht in den Volksschulen; in den lateinischen Schulen und Gymnasien ist es mehr zufällig, ob dieser Bildungszweig gerade einen Mann findet, der ihn pflegen kann und mag, wiewohl theils wegen der Bestimmung der künftigen Theologen insbesondere, theils wegen des Zusammenhangs mit der Kirche und dem Leben, welcher im Gesange liegt, gerade den gelehrten Anstalten die Wohl-

that einer tüchtigen Singschule vorzüglich zu wünschen wäre. Es verräth immer einen Mangel an allgemein christlicher wie an spezifisch pädagogischer Bildung, wenn ein Schulrektor, weil der Gesang nicht zu den klassischen Studien gehört, denselben mit souveräner Verachtung behandelt, und etwa in denen unter seinen Zöglingen, die vorzugsweise dafür begabt sind, und die in die ganze Klasse einen lebendigen Sinn dafür bringen könnten, diese Lust und Liebe zu unterdrücken sucht.*) Ginge die Neigung freilich so weit, daß ein Zögling nicht mehr fähig oder willig wäre, seine Schuldigkeit im Uebrigen zu thun, so müßte er zeitig aufmerksam gemacht werden, daß er entweder eine andere Wahl treffen oder seine Vorliebe während der Zeit seiner Studien beherrschen müsse. — Es liegen in Betreff des genannten Unterrichts einige Hauptfragen vor, deren Erledigung, so weit es nach den bis jetzt gemachten Erfahrungen möglich ist, wir versuchen.

a. Vor Allem könnte bezweifelt werden, ob der Gesangunterricht als ein von allen Lehrern wenigstens an der Volksschule zu forderndes und allen Schülern zu ertheilendes Pensum angesehen werden könne, da doch die Kunst, die er beibringen soll, auf einer persönlichen Begabung mit Gehör und Stimme beruhe, die nicht Jedem verliehen sei und, wo sie fehle, schlechthin nicht ersetzt werden könne. Die Griechen haben die Musik wohl als einen wesentlichen Faktor der Erziehung angesehen und, wie bei Plato zu sehen, mit großer Sorgfalt behandelt; aber dieß war eines der Vorrechte, die dem freien Bürger gegenüber von Sklaven, vom Handwerker eigen waren; Aristoteles erklärt sie für eine edle Un-

---

*) Wie besonnen in solchem Falle J. A. Bengel in Denkendorf verfuhr, beweist eine Stelle in seinem Leben von Burk, S. 56. „Einer der Schüler wollte geigen lernen; die Mutter desselben fragte Bengel darüber; er antwortete: Woher der Student Lust zur Violine bekommen, weiß ich nicht, ich halte mehr auf solche Instrumente, worauf er sich in der Einsamkeit ergötzen kann, will aber sehen, wenn es ihm ein besonderer Ernst zur Violine ist, wie in der Sache zu rathen seyn möchte, und ihm nöthigen Falls das ne quid nimis vorhalten.“

terhaltung der Freigebornen in ihren Mußestunden (vgl. Kapp, Staatspädagogik des Aristoteles S. 144), während wir sie gerade dem Volke, dem die übrigen Künste mehr oder weniger unzugänglich sind, mit besonderem Nachdrucke vindiciren möchten; zumal aus dem kirchlichen Grunde, daß das evangelische Volk berufen ist, im Gemeindegesange sein Opfer vor Gott zu bringen, und damit sich als das priesterliche Volk Gottes auszuweisen. Und daß das evangelische Volk aller Orten seinen Choral singt (das Frisia non cantat wird wohl auch nicht im absoluten Sinne zu nehmen seyn), ist ja thatsächlicher Beweis, daß bis auf wenige hierin von der Natur vernachläßigte und in so fern abnorm organisirte Individuen eine allgemeine Anlage vorhanden ist. Selbst wo in einer Gemeinde der Kirchengesang lange Zeit in Verfall war, bedarf es oft blos der energischen und umsichtigen Thätigkeit eines musikalischen Schullehrers oder Pfarrers, um binnen kurzer Frist ein neues Leben in den Gemeindegesang zu bringen. — Damit fällt auch die Einwendung zu Boden, daß der Handwerker, der Bauer ja weder Zeit noch Lust mehr habe, solche Kunst zu üben.*) Wir brauchen nicht einmal an das Aufblühen der Ge-

*) Erwähnenswerth mag hier noch eine Stelle aus der früher schon (S. 64) erwähnten Christmann'schen Schrift gegen Pestalozzi seyn. Er sagt (S. 63): „Ein Knabe soll im Zeichnen, Singen und andern Dingen einige Fertigkeit aus der Schule gebracht haben; aber wie? Laßt ihn erst einmal zwanzig Jahre ein Schlosser oder Grobschmied gewesen seyn! Bittet ihn um seine Cartons oder laßt euch eine Arie von ihm vorsingen! Ich wette, was ihr wollt, er führt euch statt aller Antwort in seine Cyklopenwerkstatt zu Ambos und Feueresse hin. Gewiß werdet ihr seiner schnarrenden Kehle keine Fuge und seinen harten herkulischen Fäusten keine Raphaelszeichnung entlocken. O ihr Euergumenen für Menschenwohl! Warum blicket ihr nicht in das Erfahrungs- und Werkelleben hinein? Wahrlich die beste Menschenanlage für den großen Haufen ist gesunder Menschenverstand, und dieses absolute Ingrediens des bürgerlichen Wohlseyns ist von allen Figuren und Constructionen der Schule unabhängig, und die gütige Natur hat also bereits den großen Haufen besser bedacht, als ihr ihr ihn bedenken könnet." — Später wird dem Worte Jean Pauls (Dämmerungen für Deutschland S. 144) Recht gegeben: „Nicht alle von der Natur gesäeten Genie's gehen auf." — Klar ist, daß Christmann hier die höhere Kunstbildung mit derjenigen, die zur Volksbildung gehört, verwechselt hat.

sangvereine unter Handwerkern, Weingärtnern, selbst in Kasernen zu erinnern, wovon man zumal in Schwaben sich allenthalben überzeugen kann; — nicht an die großen Erfolge, die einst in den großen Städten Frankreichs und, wenn wir nicht irren, auch Englands, Joseph Mainzer unter der arbeitenden Bevölkerung erzielt hat: auch abgesehen von alle dem genügt jeder Blick in die Kirchen, um zu zeigen, daß auch die schwerste Arbeit noch so viel sabbathlichen Feierabend gewährt, um der edlen Singkunst zu warten. Ueberdieß aber müssen wir denn doch zur allgemeinen Bildung rechnen — nicht, daß jedes Bauerweib eine Händel'sche Arie singen kann, aber daß, wofern solche Nationalwerke, wie der Messias, vollständig oder theilweise dem Volke zugänglich gemacht werden können, dieses fähig sei für solchen Genuß. (Wir könnten mehrere Dörfer in Württemberg nennen, wo von einem aus lauter Landleuten bestehenden Vereine z. B. das Händel'sche Hallelujah mit Begeisterung gesungen wurde). Dafür kann und soll die Schule vorarbeiten.

b. Hiemit aber werden wir zu der zweiten Frage geführt: in wie fern der Volks-Gesang-Unterricht mit der kunstmäßigen musikalischen Bildung Einen Weg zu gehen habe, oder ob er grundsätzlich der Methode der letzteren fern bleiben soll. Reinthaler in Erfurt hat sich zu der völlig populären Einübung durch's bloße Gehör, selbst bei vierstimmigen Sätzen, bekannt und (vrgl. die Vorrede zu seinen sechs Fastenandachten: Die heilige Passion, Erfurt 1837, welche wiederholt aufgelegt wurden) auf dem Wege des bloßen Vorsingens viel erreicht; und wenn die Kenntniß der Noten wirklich etwas Unvolksthümliches, nur der höheren Kunstübung Angehöriges wäre, so könnten wir uns für die Schule, die ja ohnehin wohl thut, in der Regel bei zweistimmigem Gesang, d. h. bei einem der Natur nachgebildeten Sekund zu bleiben, damit begnügen, durch Vor- und Nachsingen eine ordentliche Anzahl Gesänge den Kindern einzuprägen. Allein die Sache hat noch andere Seiten. Erstens ist, wenn man sich mit drei Tonarten

(C, F und G) begnügt, in welchen Alles, was auch in andern Tönen gesungen wird, geschrieben werden kann, wie ja den Blech-Instrumenten des Orchesters Alles in Einer Tonart geschrieben wird, die Erlernung der Noten gar nichts so Schwieriges, insofern es für den Schulzweck nicht darum sich handelt, eine technische Virtuosität im Prima-Vista-Singen zu erzielen, sondern die Noten mittelst der anschaulichen Darstellung der Bewegung nach Höhe und Tiefe für den Schüler aus dem Volke nur ein Hülfsmittel für desto sicherere Auffassung und Festhaltung im Gehör darbieten sollen. Mehr als dieß sind, wenn wir aufrichtig seyn wollen, die Noten noch keiner Volksschul-Klasse gewesen; immer war und ist das Gehör der erste und herrschende Faktor. Dem Lehrer aber wird viel erleichtert, wenn er bei jedem Fehler, jedem Schwanken auf die Note weisen kann, an der sich das Kind vom Falschen und Richtigen durch die Anschauung alsbald selbst überzeugt. Ich verlange wohl auch, daß eine Schülerklasse ihre Lieder, auch die mehrstimmigen, auswendig singe, und sie wird sie überhaupt erst richtig singen, wenn sie sie auswendig kann; aber als Leiter dazu sind die Noten vortrefflich; wie sie dem größten Künstler zur genauen Bezeichnung seiner Idee dienen, so dem jüngsten Anfänger zur Anschauung der Tonverhältnisse. Zweitens müssen wir doch auch im Auge haben, daß wenigstens ein Theil der Schüler später etwa an einem Singchor sich betheiligt; welchen Vorschub leistet es ihm dann, wenn er schon einige Kenntniß der musikalischen Bezeichnungsweise mitbringt! Aus dem Gesagten geht aber auch hervor, daß wir der ächten Note vor der sogenannten Volksnote, d. h. der Ziffer als Surrogat für die Note, entschieden den Vorzug geben. Von der Unbrauchbarkeit der Ziffer für großartigere Tonwerke haben wir hier nicht zu reden; aber das Prinzip der Anschaulichkeit gegenüber der abstrakten Natur der Zahl, so wie die Mühseligkeit, Takt, Ausweichungen und die Molltonart in Ziffern richtig auszudrücken (daher die tüchtigsten Ziffernfreunde über diese Punkte nie haben einig werden können), sichert dem Notensystem

auch für die Schule eine unentreißbare Herrschaft; womit natürlich nicht geleugnet werden soll, daß einzelne thätige und gewandte Männer, die sich und ihre Schüler in ein von ihnen recipirtes oder etwa selbsterfundenes Ziffersystem eingewöhnt haben, damit Ausgezeichnetes zu leisten vermögen. Sie irren nur darin, daß sie bescheidener Weise das Verdienst solcher Leistung auf Rechnung ihres Systems, ihrer Ziffern, statt auf die ihrer persönlichen Tüchtigkeit setzen. — Die Geschichte des neueren, methodischen Gesang-Unterrichts, wie sie sich an die Namen Nägeli, Natorp, Kübler, Silcher u. A. knüpft, kritisch darzustellen, müssen wir uns hier enthalten, und mit der Bemerkung uns begnügen, daß unter der Masse von Anleitungen, die im Buchhandel auftauchen, uns keine so sehr allen Zwecken und Rücksichten der allgemeinen Bildung entsprechend erschienen ist, als die „Kurzgefaßte Gesanglehre" des Letztgenannten,*) in welcher das objektive Recht der Kunst wie die pädagogische Behandlung gleich gewissenhaft und umsichtig durchgeführt ist. — Unserem Kanon gemäß gestaltet sich übrigens, wie auch im Einzelnen z. B. die Verbindung oder Reihenfolge der melodischen, rhythmischen, dynamischen Uebungen bestimmt werden mag, der Stufengang im Wesentlichen so, daß auf der ersten Stufe reine Anschauung gegeben, d. h. das leichte Lied ausschließlich nach dem Gehör gesungen wird, was bereits so betrieben werden kann, daß das Ohr die Unterschiede auffassen, das Reine vom Falschen, vom Schwebenden unterscheiden, daß der Mund den Ton voll und klar aus der Brust strömen lassen und das gesungene Wort rein aussprechen lernt. An den schlechten Gewohnheiten des Volksgesanges, an verfälschter Aussprache, an den Vor- und Zwischentönen, die wie ein Haar in der Suppe Einem den Appetit gründlich verderben, — sind in der Regel die Lehrer Schuld, die oft, selbst bei sonst großem Fleiße, gerade auf diese feineren Erfordernisse nicht genug zu achten wissen. Auf der zweiten

*) Tübingen bei H. Laupp. Zweite, verm. Aufl. 1853. Preis 27 kr.

Stufe wird das Kind vor die Notentafel geführt, und wenn die Erlernung der Noten, das Scala- und Intervall-Singen auch etwas Langweiliges ist, es muß durchgemacht seyn, um auf der dritten dem Genusse eines gebildeten, darum aber doch immer volksthümlichen Gesanges Platz zu machen, der freilich Zwischenübungen aus der zweiten Stufe dann und wann wieder en passant nöthig machen kann. Zu diesen Uebungen ist die Geige dem Lehrer sehr dienlich, vorausgesetzt, daß er dieselbe gut spielt — denn im andern Falle verderben falsche Töne und schlechte Bogenführung den Kindern alles Gehör und werden denjenigen, die noch gesunde Ohren haben, eine Marter. Daß Bormann's Schulkunde (S. 147) vor dem Gebrauch der Geige bei der Schulandacht warnt, widerspricht dem Obigen nicht, da hier der Zweck ein andrer ist.

c. Einen gebildeten, darum aber doch immer volksthümlichen Gesang fordern wir also. Heißt das, es soll nichts als das Volkslied im weitern Sinne, das den Choral und das weltliche Volkslied in sich faßt, gesungen werden? oder ist auch das Letztere ausgeschlossen? oder darf sich die Schule auch zu einiger Aneignung fremden Guts, z. B. aus einem Oratorium, aus einer Oper erheben? Vorerst müssen wir die Knabenschulen jeder Gattung von dem, was über den Choral und ein einfaches Turnlied, Wanderlied u. dgl. hinausgeht, dispensiren, außer andern Gründen namentlich darum, weil die Knabenstimme gegen das vierzehnte Lebensjahr hin sich häufig schon der Veränderung zuneigt, und auch vorher schon die reinen Soprane unter den Knaben seltener sind. Wo dagegen beide Geschlechter beisammen sind und in Mädchenschulen läßt sich mehr ausführen; ist etwa ein Klavier zur Hand (was wenigstens für städtische Schulen sehr zu wünschen und einer Schulorgel, wie man sie ehedessen häufig fand, entschieden vorzuziehen ist), so bietet sich eine Menge Singstoff aus den Schätzen deutscher Tonkunst dar, welcher sich ohne allzu große Schwierigkeit ausführen läßt. Aber für's erste muß auch, wenn

man weiter greift, dennoch das volksthümliche Prinzip gewahrt werden. Wir haben in den deutschen und in Deutschland bekannten Tonwerken eine große Anzahl Gesänge, die, ob sie auch in einer Oper, in einem Oratorium stehen, dennoch durch und durch volksthümlich sind (ich erinnere z. B. an Gesänge in Mehuls Joseph, in Boieldieu's weißer Frau, in Winter's Opferfest, in den Mozart'schen und Weber'schen Opern), und die nur gut gewählt, mit einem geeigneten (d. h. nicht blos dem Sylbenmaß, sondern auch dem Charakter entsprechenden) Texte versehen werden dürfen, um mit Lust und Liebe gesungen zu werden und dem Volk einen Antheil an den Kunstschätzen der gebildeten Welt zu gewähren. Ein ganzes Oratorium aber, eine ganze Cantate in einer Schule ausführen zu wollen, das ist wider jenes Prinzip und läuft auf Eitelkeit hinaus. — Aber eine brennende Frage ist erst noch: ob überhaupt sogenannter weltlicher Singstoff in die evangelische Schule eingelassen werden dürfe? Die Antwort muß zunächst darauf hinweisen, daß der Lehrer wohl unterscheiden kann, ob die Gemeinde, in der er wirkt, vielleicht in Folge großer Abgeschlossenheit gegen außen, etwa Aergerniß an allem nicht Religiösen nehmen würde; und in diesem Falle thut er besser, sich dessen zu enthalten, da, was er durch Nichtachtung dieses Gefühls verscherzt, durch ein paar Liedchen weit nicht ersetzt wird. „Ich habe es Alles Macht, aber es frommet nicht Alles," spricht Paulus (1 Kor. 6, 12. 10, 23.). Freilich geht der Rigorismus der Gemeinden oft so weit, daß selbst der ächt religiöse Gesang, sobald er figurirter, bewegter ist, verpönt wird („das sei Musik für die Sinne," hört man an solchen Orten sagen); dem wäre am besten zu steuern durch rhythmischen Choralgesang, denn nur durch unsern schleppenden Choral ist das Volk auf die Meinung gebracht, was bewegtere, lebhaftere Musik sei, das sei weltlich. Aber eben das letztere Beispiel mag auch darthun, daß das kluge Nachgeben gegen Vorurtheile eine Gränze hat und nicht zur Sklaverei gegen die baare Unvernunft werden darf. Anders schon steht es mit der Aufnahme weltlicher

Volkslieder, die bei dem strengeren Theile unseres Volkes heute noch vielfach nicht anders, denn als Schelmenlieder bezeichnet werden. In dieser Beziehung kommt Alles darauf an, ob die fraglichen Lieder in ihrem Original unter dem Volke der Gegend wirklich bekannt sind. In dem Falle sind sie schlechterdings zu meiden. Dieselben Väter, die vielleicht beim Bier ohne Bedenken jene Lieder singen, würden dennoch schweren Anstoß nehmen, wenn der Schulmeister dieselben ihren Kindern beibrächte; und das ist gut, es ist eine Frucht jenes Respekts vor der Schule, von dem wir früher sprachen und den muthwillig zu zerstören ein wahrer pädagogischer Hochverrath ist. Sind aber die fraglichen Melodieen sammt ihren Texten nicht einheimisch, haben sie wirklichen musikalischen Werth und lassen sie sich mit einem wirklich poetischen Texte innerlich verbinden, so möchte nichts Vernünftiges gegen ihre Aufnahme geltend gemacht werden können, als wenn man überhaupt der Schule nur Religiöses zugestehen will. Dieß aber läßt sich prinzipiell, wie wir im ersten Theile zeigten, nicht festhalten und nicht consequent durchführen, warum soll nur der Gesang in ein engeres Gebiet eingeschlossen werden? Was soll es schaden, wenn eine Knabenklasse singt: „Ich hatt' einen Kameraden," oder „Es gingen drei Jäger wohl auf die Birsch?" oder wenn eine Mädchenklasse das Wachtellied, das köstliche: „Würziger Hauch" u. a. m. singt? Fürchtet man, dann munde unsrer Jugend der gravitätische Choral nicht mehr, wenn sie so leichte Waare daneben haben könne? Singet nur den Choral selbst erst recht, gebt ihm sein frisches Leben wieder, statt daß er lendenlahm durch unsre Schulen geht,*) so wird der Kontrast nicht mehr so groß seyn, wie bekanntlich alte weltliche Volkslieder ohne viele Metamorphose zu den schönsten Kirchenchorälen geworden sind. Ueber-

*) Eine Auswahl rhythmischer Choräle in ein- oder zweistimmigen Satze sollte in keiner Schule fehlen. Auch die übrigen müssen bewegter, feuriger, markiger gesungen werden, als wir es gewohnt waren.

dieß aber bleibt es unwiderleglich dabei, was Strebel in seiner Vorrede zu der „Liederlust" (einer Sammlung von 130 Liedern für die männliche Jugend, Stuttgart 1839) sagt: „Die edelste Blüthe des Gesanges ist ohne Zweifel das geistliche Lied. Aber das Leben ist mannigfaltig und hat neben den unmittelbar religiösen Empfindungen Raum genug für solche, die, wenn gleich weiter entfernt vom Mittelpunkte des wahren Lebens, doch im Zusammenhang oder wenigstens nicht im Widerspruche mit ihm stehen. Sind nicht auch diese sangwürdig? . . . Lassen wir uns durch den Namen „weltlich" nicht schrecken! Es sprüht mancher Funke hinaus vom Opferfeuer des Altars mit der Kraft zu zünden, mancher Brocken bleibt übrig von dem Mahle, das die Weisheit (Spr. 9, 1—6.) bereitet und soll nicht umkommen; und Salomo's Sprüche und Lieder feierten nicht blos ausdrücklich den Heiligen in Israel, sie reichten hinaus in die weite Welt, sie redeten von den Bäumen, von der Ceder an zu Libanon bis an den Ysop, der aus der Wand wächst . . . . und sicher waren auch die Töne dieser die Welt umfassenden Lieder dem Herrn nicht mißfällig, so lange nur dieser selbst der Mittelpunkt im Leben ihres Dichters blieb. Alle edleren natürlichen Gefühle der Jugend sind eines Liedes werth aus ihrem Munde. . . . . Die Rubriken: Tages- und Jahreszeiten, Naturleben, Turnen, Wandern, Vaterland, Berufsleben, Freundschaft und Gemeinschaft dürften etwa das Wichtigste enthalten, was Besingbares in den Kreis der frühern Jugend gehört. Sagen sind mit eingemischt." So nimmt Strebel auch keinen Anstand, die „Spittelleute" Hoffmanns von Fallersleben mit aufzunehmen, als komischen Gegensatz zu den Turnliedern. Liberaler noch verfährt das „rauhe Haus," welches in der Sammlung: „unsre Lieder" (2. Aufl. 1853) unbedenklich die Loreley, das Rheinweinlied, den König von Thule mit aufnimmt. — Uns scheint das weltliche Lied, so fern nichts positiv Leichtsinniges, Lüsternes, Widerchristliches darin ist, ganz auf gleicher Stufe zu stehen mit den Spielen der Jugend, und wer diese harmlos findet

und sich ihrer mit der Jugend freut, wird auch dem weltlichen Liede seine Berechtigung zuerkennen.

d. Endlich ist noch zu wünschen, daß, wie Kellner dieß so schön angedeutet hat (Aph. 63), das Lied in der Schule nicht so gar auf die Singstunde beschränkt und mit dieser abgeschlossen werden, sondern als belebendes, erfrischendes Element durch's ganze Schulleben sich durchziehen, überall am rechten Orte erscheinen sollte. „Wäre es," sagt er, „nicht menschlich schön, wenn der Lehrer die Fülle der Gefühle, welche er durch den Religionsunterricht zu wecken verstanden, auch in den Religionsstunden selber durch ein Lied ausströmen ließe, wenn er den zum Fenster hineinäugelnden Frühling mit einem Liedchen begrüßte, ein vaterländisches Fest, eine Geschichts-Erzählung dadurch weihete oder kirchliche Zeiten mit frommen Gesängen auch in der Schule feierte? Dann wüßten die Kleinen eher, warum sie das Singen lernen, und begriffen, wozu man es brauchen muß." Solch eine Verbindung des Gesanges mit Allem, was die Schule geistig erfüllt und bewegt, wäre dann doch etwas Anderes, als das Fröbel'sche Ansingen von Ball und Würfel; es wäre aber, um die Schule hiezu in Stand zu setzen, nöthig, daß von Amtswegen eine mit größter Sorgfalt auserlesene, für die verschiedenen Stufen der Schulanstalten genau berechnete Sammlung von Liedern für die Schule (außer den Choralmelodieen) dargeboten würde. Denn die Zahl der Schullieder-Sammlungen, die von der literarischen Industrie zu Markte gebracht werden, und von denen weitaus die meisten unter Dutzenden von längst abgedroschenen und neu fabrizirten trivialen Machwerken kaum ein oder das andere brauchbare Gesangstück enthalten, ist Legion, und so lange die Lehrer nur eben nehmen können, was ihnen der Zufall in die Hände spielt, wird das Singen immer noch nicht seine Wirkung als ächtes, edles Bildungsmittel nach Gebühr ausüben können.

7. Geschichte und Geographie endlich haben wir seines Orts aus dem Grunde zu den Faktoren der allgemeinen Bildung

gerechnet, weil auch der Mann aus dem Volke sich über das unmittelbar Wahrnehmbare um ihn her dadurch muß zu einem objektiven Standpunkte, zu einer männlicheren Weltanschauung erheben lernen, daß er von seiner Stellung zur Vergangenheit wie zur übrigen gleichzeitigen, räumlich von ihm getrennten Welt eine, wenn gleich nicht vollständige — wer hätte auch einer solchen sich zu rühmen? — doch wahre Idee gewinnt.*) Darin liegt auch die nahe Beziehung dieser Lehrfächer zum Christenthum. Wir können es nicht gutheißen, wenn die Geschichte nach der Manier jener kleinlichen Nutzanwendungen gelehrt wird, da an jeder historischen Gestalt der Nutzen der Tugend, die schlimmen Folgen des Lasters nachgewiesen werden sollen, so daß die Geschichte nur ein großes Buch voll Beispiele des Guten und Bösen ist. Wir können aber auch nicht verlangen, daß jene großartige Zusammenschauung der Geschichte, wornach in ihr Alles auf Christum als das Centrum zustrebt und von ihm wieder ausgeht, schon in der Schule beigebracht werde; denn zu solch einer Erkenntniß gehören Männer, denen die einzelnen Stoffe vollkommen geläufig sind und die nun in die Masse durch jene Gedanken das rechte, göttliche Licht einstrahlen lassen. Aber auch schon das Fragmentarische, mehr Persönliche, Biographische, was sich für das jüngere Alter eignet, und was für den Mann aus dem Volk auch das einzige historische Wissen bleibt, vermag jenen erhebenden Einfluß auszu-

*) In dem Curtman-Schwarz'schen Lehrbuche wird (Theil III. S. 170) gesagt: „Wenn schon bei der Erlernung fremder Sprachen das Herausdenken aus sich selbst, aus seinen Alltags-Vorstellungen, und die Nöthigung, in fremde Vorstellungen einzugehen, als der Hauptgewinn betrachtet werden muß: so ist es fast noch mehr die Geschichte, die solch erhebenden Einfluß auf das Gemüth ausübt. Das Außerordentliche, was im gewöhnlichen Leben entweder gar nicht oder höchst selten begegnet, ist hier aus allen Zeiten und Regionen zusammengestellt, und zwar nicht mit den verführerischen Farben des Romans, sondern nach den ernsten Zeugnissen gewissenhafter Forschung. Dadurch wird eine Sehnsucht nach einer Veredlung der Menschheit, eine Abneigung gegen die Gemeinheit und Flachheit des blos sinnlichen Lebens in die empfänglichen Herzen gepflanzt."

üben. Ein Aufsatz in der Harleß'schen Zeitschrift für Protestantismus und Kirche (1850, Nov. S. 309 ff.) mit der Ueberschrift: „Der Geschichts-Unterricht und die Kirche," sagt (S. 311): „Man hat oftmals die bildende Kraft des Geschichts-Unterrichts gerühmt, und ich glaube, man hat dessen nie zu viel gethan, so wenig man auch im Ganzen, wie schon öfter eingewandt wurde, wirkliche Erfolge mag aufweisen können. Ich bekenne gern, daß ich im Ganzen mit dem Geschichts-Unterricht mehr wirke, als mit dem in der Religion. Eine Macht sittlicher Einwirkung liegt meines Erachtens in diesem Gegenstand, wie, Religion ausgenommen, in keinem andern. Nehmen wir die alte Geschichte. Gleich auf der ersten Stufe des Geschichts-Unterrichts treten jene Persönlichkeiten alle auf, die ein so lebendiges Interesse für sich zu erwecken, das junge Gemüth in so hohem Grade an sich zu ketten wissen. Es ist eine Art Freundschaft, welche der Knabe mit jenen Helden der Vorzeit schließt. Denn weniger die geistige Größe fesselt ihn, als die sittliche. Was das Gemüth anspricht, was die Phantasie erfreut, was das Gefühl erregt: — nicht die Gedanken, die Menschen sind es, welche der Knabe lebendig ergreift: ein Leonidas, ein Epaminondas, ein Alexander, ein Camillus und so viele Andere. Wer könnte es leugnen, daß etwas Sittliches in diesem persönlichen Hingezogenwerden liegt? Es hat etwas Erhebendes, Spornendes, Läuterndes. So liebenswürdig diese Freundschaft für die sittlichen Größen des Alterthums läßt, so gesegnet ist sie auch, ein Keim edler Gedanken und Entschließungen, ein Anstoß zu sittlichem Aufschwung, ein Damm gegen Gemeinheit." Weiter wird S. 315 noch folgendes Bedeutsame gesagt: „Die ausschließliche Herrschaft des Nützlichkeits-Prinzips erzeugt am Ende Gemeinheit der Gesinnung, wenn man's gerade heraussagen soll. Diese Gefahr steht unsern Realschulen nur allzu nah. Wo sollten sie auch die Elemente zu einer wahrhaft ethischen Erziehung hernehmen? Weder in der Mathematik noch in der Technik liegen sie, noch im Studium der neuern Sprachen. Kaum eine geistig

bildende Kraft kann diesen zugeschrieben werden, zumal bei der auf diesen Anstalten meist herrschenden Methode des bloß praktischen Einübens der Sprachen ..... Der Religions-Unterricht ist zu äußerlich blos dem ganzen übrigen Unterricht hinzugefügt, als daß er viel wird leisten können.*) Hier muß die Geschichte eintreten als das einzig (?) wirksame Gegenmittel gegen die irdische, materialistische Gesinnungsweise, welche durch den rein realistischen auf nächste Anwendbarkeit berechneten Unterricht nur allzu leicht erzeugt wird." Hiegegen ist freilich zu erinnern, daß denn doch unter unsern Atheisten und Materialisten, unter den Menschen von gemeinster Diesseitigkeit in ihrer Gesinnung nicht wenige sind, die viel wissen aus der Geschichte, die aber eben durch die Geschichte so wenig als durch irgend ein anderes Wissen sich von der innern Verdorbenheit heilen lassen, vielmehr diese in all' ihr Wissen hineintragen.**) Aber desto gewisser ist, daß, wo die religiöse

*) Vergl. übrigens das oben Kap. 1. Ziff. 3. über die Realschulen Gesagte, wodurch das hier Citirte limitirt wird.

**) Curtman sagt a. a. O. S. 168: „Nächst der Religion ist kein anderer Gegenstand wegen seiner bildenden Kraft so sehr gerühmt worden, als die Geschichte. Und doch hat man diese gehoffte Frucht so selten wahrgenommen. Die Geschichte hat Völker niemals, Einzelne selten über ihr Bestes belehrt. Unter den Jünglingen sind gar häufig diejenigen, die sich durch historisches Wissen hervorthun, die schlaffen, passiven Charaktere, Gedächtnißmenschen, welche sich Thaten erzählen lassen, statt nach eigenen zu streben." Doch gibt C. zu, daß dieß der schlechten Behandlung des Faches zur Last falle. Diese schlechte Behandlung besteht aber, namentlich den älteren Schülern eines Gymnasiums gegenüber, wiewohl sie auch in niederen Klassen schon vorkommen mag, nicht blos in der trockenen, geistlosen Aufzählung der Namen und Begebenheiten, sondern neuerdings auch in einem entgegengesetzten Fehler, da man den Stoff allzu subjektiv auffaßt und so ein reines, ehrliches und doch in die Tiefe dringendes Auffassen der Geschichte den Zöglingen unmöglich macht. In der Mager'schen Revue (März 1851, S. 184) wird darüber mit Recht gesagt: „Statt ihre Weisheit, ihre Zweifel, ihren Weltschmerz für sich zu behalten, stöhnen und klagen sie den lebensfrischen Jungen Dinge vor, die nur in dem Gehirn eines Weltschmerzlers und in dem Herzen eines Europamüden entstehen können. Sie können keinen Alten lesen, ohne die Gegenwart mit den Haaren herbeizuschleppen, keine Gegenwart erklären, ohne prophetische Blicke in die Zukunft zu thun, keine schreckliche Zukunft enthüllen, ohne die Schuld auf die sündhafte Gegenwart zu wälzen. Der eine deducirt

Bildung rechter Art ist, die geschichtliche ihr bedeutende Hülfe leistet, insbesondere dadurch, daß der religiöse Gesichtskreis vor seiner Verengung und Verschrumpfung bewahrt, das Herz für alles Große, für alles Menschliche, für eine großartigere Auffassung der Dinge überhaupt weit gemacht wird.*)

---

als unwiderlegliches Gesetz der Geschichte den kontinuirlichen Fortschritt; der Andere läßt die Geschichte vorwärts und rückwärts marschiren, weiß es haarklein anzugeben, was die Athener zu Philippi Zeiten, Luther, Hutten, Sickingen in der Reformation hätten thun und lassen müssen, um ihr Volk sicher in den Hafen des ewigen Friedens zu bringen; ihr Unterricht strotzt von Urtheilen, Aburtheilen über Völker, Personen und Zeiten; noch ein Anderer läßt nur eine spiralförmig sich bewegende Menschheitsgeschichte zu, läßt die Völker wie Bäche, die Personen wie Regentropfen in den Strom der Menschheit fallen, und deducirt aus der Diagonale der Kräfte den Fortgang des Ganzen mit einer der epikuräischen Götter würdigen Ruhe. Da ist nirgends ächter, natürlicher, jugendlicher Genuß an der Fülle des Daseyns, überall Mäkeln, Vergleichen, Prophezeihen; was Wunder, wenn sie ein Geschlecht von kritischen Pygmäen erziehen, die nichts ohne Nasenrümpfen betrachten können?" Als Folge solcher Geschichtsbehandlung erkennt der Verfasser „frivoles Absprechen, Verzweifeln an aller immanenten Wahrheit, wohlfeilen, frühreifen Egoismus," wodurch die jungen Leute zuletzt dem Troß der allbereiten Staatsdiener oder der frivolen Neudemagogen verfallen." — Der Aufsatz über Politik und Pädagogik (a. a. O. S. 145) sagt: „Eine leicht gehaltene, eitle, suffisante Geschichtsbehandlung stiftet unsäglichen Schaden unter der Jugend, und desto mehr, je weniger Gegengewicht durch sonstiges ernstes Lernen und Ueben gegeben ist. Das unreife Politisiren dabei, das, abstrahirend von der Wirklichkeit, ohne Ahnung von der Wucht der im Staat treibenden Mächte, ohne Einsicht in die Gesetze der Mechanik an diesem schwer zu durchschauenden Organismus, nur mit fingirten Zahlen zu rechnen liebt, das hilft das Verderbniß vollenden. Derjenige wird ein Wohlthäter des Volks und der Jugend werden, der mithilft, von diesem verfrühten, nervösen, nichtigen, vor der Zeit alt und matt machenden Wesen zurückzubringen; es ist gewiß keine Frage: daß aus jungen Leuten, bei welchen das Wochen-Exercitium in einer alten Sprache noch ein Ereigniß ist, tüchtigere Männer werden, als aus solchen, deren Pulse den telegraphischen Zeitungs-Depeschen entgegenzuzittern sich gewöhnt haben. Wollt ihr in der Zukunft welke Menschen haben, so verfrühet ihr Interesse an dem Treiben der Gegenwart." — Vgl. damit auch Scheibert, päd. Rev. Juli 1853, S. 33.

*) Sehr gut sagt Th. v. Wedderkop in der Schrift: Das rauhe Haus, ein Bild aus der Zeit, Oldenburg 1851, S. 72: „Die Erziehung der Jugend hat unter ihren Aufgaben die Eine mit an die Spitze zu stellen: daß der Jugend wieder zum Respekt vor der Geschichte verholfen werde, damit sie der

Nun ist aber die Geschichte ein Meer, das zu umschiffen erst dem wissenschaftlichen Studium möglich ist. Wir müssen somit erst eine Wahl treffen, welche Stoffe aus ihr dem Schüler gegeben werden sollen; und zwar wird dieß bei allen Anstalten für Schüler unter 14 Jahren ungefähr das Gleiche seyn, so daß für die Realisten und Gymnasisten nur im Einzelnen mehr Stoff dargeboten, im Ganzen aber das gleiche Prinzip festgehalten werden wird. Dieß ist am richtigsten bezeichnet in dem Titel einer Schulschrift von Kappe: „Geschichten aus der Geschichte.“ Denn das wird wohl Niemanden einfallen, weil man auf dieser Stufe nicht die Universal-Geschichte in extenso geben kann, nun dafür wenigstens die ganze Reihe von Zahlen und Namen zu geben, die so zu sagen den Rückgrat der Geschichte ausmachen. Vielmehr muß sich Alles noch mehr der Erzählung annähern, so wie z. B. der württembergische Entwurf für die lateinischen Schulen vom Jahr 1848, S. 20, anordnet: „In dem untern Präzeptorats-Kurse (10. bis 12. Jahr) werden ansprechende Erzählungen aus der Geschichte mitgetheilt; in dem obern Präzeptorats-Kurse (12. bis 14. Jahr) werden konkrete Schilderungen der wichtigsten Personen und Perioden aus der allgemeinen Weltgeschichte gegeben, mit welchen das Memoriren der Hauptdaten parallel läuft.“ Aber auch so sind wir, zumal für die Volksschule, für die wir ganz die gleiche Anordnung als richtig ansehen, noch sehr im Ungewissen, welche Stoffe zu nehmen seien, da für die dazu ausgeworfene Zeit immer noch das in jenen Rahmen eingeschlossene Material ein sehr großes ist. Deßhalb hat man in verschiedener Weise versucht, die Geschichte an ein anderes, verwandtes Lehrfach anzulehnen, und durch dieses die Auswahl bestimmen zu lassen. So läßt z. B. Raumer den Geschichtsunterricht an den in der biblischen

---

Gefahr entgehe, zu wähnen, daß die Geschichte erst mit diesem Geschlecht anfange und von ihm wenigstens beinahe bis an's Ende gebracht werden könne. Nichts schützt sicherer vor dem fertigen Menschen, als der Ernst und die Bescheidenheit, welche von der Geschichte gelehrt wird.“

Geschichte sich anlehnen; die Geschichte des Volkes Israel sei eine in sich abgeschlossene und werde doch von der Geschichte aller Völker berührt; sie trage die lebendige Energie in sich, mit der Erscheinung Christi sich zur Weltgeschichte zu erweitern. Von da ab würde alsdann die letztere, wie Baur und Kellner vorschlagen, sich an die Kirchengeschichte anschließen. Anderwärts wird (wie Völter mit Glück und Geschick an seiner Bearbeitung Württembergs gethan hat) die Geschichte an die Geographie gelehnt, entweder so, daß bei allen geographisch behandelten Punkten zugleich ihre Geschichte erzählt, oder umgekehrt bei den Momenten der Geschichte das Geographische mit eingeflochten wird. Beides wird in kleineren Kreisen, z. B. beim Vaterland, wohl angehen, für die Weltgeschichte aber mehr hinderlich als förderlich seyn. So hat man sich denn auch begnügen wollen mit vaterländischer Geschichte, um sich nicht in's Weite zu verlieren, entweder so, daß nur vaterländische Geschichte gegeben würde, oder so, daß jede Periode immer zugleich aus einem allgemeineren Gesichtspunkt, als Spiegel einer ganzen Weltzeit betrachtet würde.*) Ganz blos das engste Vaterland vorzunehmen, dagegen spräche, was Curtman a. a. O. III. S. 170 mit Recht bemerkt, daß da eine Misère von Regentenwechseln und Gebietsveränderungen für Menschengeschichte gegeben werden und eine aufrichtige Geschichtsdarstellung aus Pietätsrücksichten oft unmöglich werde. Unseres Erachtens wäre in diesen streitigen Meinungen, deren jede etwas für sich hat, durch folgende Betrachtung fester Fuß zu fassen. Es muß vor Allem bestimmt seyn, ob es in einer Schule möglich ist, die Geschichte als eigenes Pensum zu treiben. Erlauben das (wie z. B. in vielen Landschulen, wiewohl Verfasser selbst in Landschulen es anders gefunden hat) die Verhältnisse nicht, dann ist nichts Anderes übrig, als bei Gelegenheit der biblischen Geschichte als Notizen seinen Schülern mitzutheilen, was z. B. von den

*) S. den Aufsatz von Klüpfel in den Blättern aus Süddeutschland, IV. 2. Heft, S. 62.

großen Reichen, von Alexander, von den Römern zu sagen die Zeit erlaubt. Die Reformationsgeschichte, für welche die Zeit um das jährliche Reformationsfest ohnehin einigen Raum gestattet, gibt Anlaß zu Rückblicken auf die bedeutendsten Persönlichkeiten und Ereignisse des Mittelalters; und was sonst aus der Geschichte, namentlich aus der neuern, noch gegeben werden könnte, das müßte durch's Lesebuch an die Hand gegeben seyn, indem sonst höchstens nur dann und wann ein zu orthographischem Zweck gegebenes Diktat oder ein Aufsatz zu geschichtlichem Stoff einen Platz darbieten würde. „Ueberhaupt ist," wie Curtman (Reform der Volksschule S. 174) mit vollem Rechte sagt, „hoher Werth auf die gelegenheitlichen Mittheilungen des Lehrers zu legen, sofern sie nur nicht in zeitverderbende Exkurse ausarten. Einige Pinselstriche zur passenden Zeit schaffen oft ein lebendigeres Bild als lange Pinselei zu unpassenden Stunden." — Ist aber einer Schule eine besondere Zeit — etwa in Jahreskursen, die mit der Geographie abwechseln — eingeräumt, dann wird folgende Behandlung die entsprechende seyn. Vom zehnten Jahr an wäre der Geschichtsunterricht, wie oben gesagt, blose Erzählung. Zuvörderst aus dem vaterländischen Gebiete; und wo möglich dadurch gestützt und belebt, daß das Erzählte in poetischer Form auswendig gelernt würde. (Für Württemberg Uhlands Rauschebart, die Lieder von Eberhard im Bart, Schwabs Christoph; mit den Hohenstaufen würde bereits in's gesammte deutsche Land hinübergeschritten.) Sollte die Zeit reichen, so könnte nun auch aus der alten Geschichte Ein und Anderes erzählt werden; dazu bietet das Schriftchen des jüngern Niebuhr, worin er mittheilt, wie sein Vater ihm als Knaben die Geschichten vom Argonautenzug, vom trojanischen Krieg rc. erzählt habe, ein Muster dar. Der zweite Kurs, der im zwölften Jahr einträte, würde nun, statt daß noch viel erzählt würde, vielmehr dazu benützt, die bedeutendsten Namen und Data in einer sehr mäßigen Auswahl (also nicht etwa z. B. eine vollständige Regententafel) geradezu auswendig lernen zu

lassen, und bei jedem einzelnen nur so viel Konkreteres in Umrissen dazu zu geben, als nöthig ist, damit dieß Memorirte nicht ein haltloses wäre, das Kind sich vielmehr eine bestimmte, klare Vorstellung davon machen kann. Dieß kann zugleich für die biblische Geschichte benützt werden. Dazu können die sorgfältig gearbeiteten Weitbrecht'schen Geschichtstabellen (herausgegeben vom Calwer Verlagsverein) gute Dienste thun; was auszuwählen sei, wird der Lehrer nach Maßgabe der Fähigkeit seiner Schüler und seiner eigenen Bekanntschaft mit der Sache am besten selbst bestimmen; einige Handhabe dazu kann ihm der Entwurf von Curtman (a. a. O. S. 173—175) bieten. Jenes Memoriren ist schlechthin unerläßlich;*) dann kann auf der dritten Stufe darauf gefußt werden: nicht um nun all' das, wovon die Hauptnamen und Zahlen eingeprägt worden sind, zum vollständigen historischen Bilde auszumalen, sondern um dieß nur an einzelnen der wichtigsten, anregendsten Partieen zu thun. Darin wird der Lehrer sich einige Abwechslung erlauben; das eine Mal z. B. wird er aus der alten Geschichte,**) das andere aus der mittelalterlichen, das dritte Mal aus der neueren mehr Spezielles geben; wir werden darin sogar einer Privatlektüre, die ihn vielleicht eben

*) Raumer sagt sehr wahr (III. 1. S. 122): „Man muß auch das andere Extrem vermeiden, nicht überhuman die Knaben zu verweichlichen und arbeitsscheu zu machen; ja nicht von todtem Gedächtnißkram zu ihnen sprechen. Wer weiß nicht, wie in der Jugend das Gedächtniß Thatsachen, Namen, Jahrszahlen leicht auffaßt und festhält, wofern eben nicht unverständige Lehrer es durch unerhörtes Ueberladen oder auch durch gänzliche Vernachlässigung zu Grunde richten. Es ist bekannt, daß Erwachsene beim besten Willen das in der Jugend Verabsäumte schwer oder gar nicht nachzuholen vermögen." Vergl. auch Herbarts Vorlesungen über Pädagogik S. 191: „An den eingeprägten Jahreszahlen sollen die Hauptbegebenheiten sich im Gedächtnisse dergestalt befestigen, daß keine Verwirrung entstehe. So weit nun der Zusammenhang einer Hauptbegebenheit reicht, kann eine einzige Jahreszahl ausreichen; man mag eine zweite oder dritte hinzufügen; aber je mehr man sie häuft, desto zweckwidriger ist es, denn sie schwächen ihre Wirkung durch die wachsende Schwierigkeit, sie alle zu behalten."

**) Die alte Geschichte wird für den Unterricht von bedeutenden Männern bevorzugt. S. Herbart a. a. O. S. 185. Beneke II. S. 545. — Curtman

gerade fesselt, einen Einfluß auf seinen Schulplan zugestehen. Was er aber auch ausführe, das muß unverbrüchliche Regel seyn, daß er nicht aus einem Buche vorliest, sondern frei vorträgt. Wie kann er von den Kindern verlangen, daß sie die Sache behalten, wenn er selbst sie nicht auswendig weiß? Der Langenweile nicht zu gedenken, die jedem lebhaften Menschen das Vorlesenhören verursacht. — Daß dabei auf die gelernten Zahlen immer wieder zurückgegangen, das Memorirte sonach auf dieser höheren Stufe immer wieder aufgefrischt werden muß, versteht sich von selbst.*)

Für die Geographie, deren Werth für die allgemeine Bildung auf dem gleichen Grunde beruht, wie der der Geschichte, hängt noch weit mehr, als für diese, davon ab, ob ihr ein eigenes Fach im Schulplan eingeräumt ist oder nicht. Denn es ist zwar wohl möglich, bei gegebener Veranlassung den Kindern ein Land nach seiner Beschaffenheit, nach der Eigenthümlichkeit des Lebens in demselben, nach seiner Entfernung von uns und der

---

sagt a. a. O. S. 179: „Nicht die neuere Geschichte ist die rechte Bildnerin der Jugend, sondern die alte und mittlere. Was wir alltäglich in den Zeitungen lesen, was die Jämmerlichkeit des Privatlebens blos an den Hof und in die Landtage verpflanzt, das gibt der Jugend keine Nahrung für ideelles Streben.“ — Cum grano zu verstehen.

*) Für städtische Schulen dürften sich zur Vorbereitung für diesen Unterricht vorzüglich Grube's „Charakterbilder aus der Geschichte und Sage“ (drei Bände) eignen. Für Landschulen, in denen ohnehin nur des Winters solch ein Lehrfach Platz findet, wäre der „Geschichts-Kinderfreund“ von Wilhelmi (Berlin 1836) in vieler Hinsicht praktisch, wiewohl wir die Hübner'sche Art der Nutzanwendungen in geringerem Maße angewandt wünschten, woran aber der Lehrer nicht gebunden ist. Zum Selbstlesen für wißbegierige Schüler, wodurch zugleich auch die Familien mit in's Interesse gezogen würden, empfiehlt sich die vom Calwer Verlagsverein herausgegebene „Weltgeschichte für Schulen und Familien,“ die, was sie nach der Vorrede seyn will, auch ist: „unter den wohlfeilen die beste und unter den guten die wohlfeilste.“ — Dittmar's Arbeiten für dieses Fach haben längst die ihrer Trefflichkeit gebührende Anerkennung gefunden; und so kann es dem strebsamen Lehrer an Hülfsmitteln für sich und seine Schüler nicht fehlen. — Des Versuches, als Geschichtsstoff für die Schule die Entwicklung der Industrie zu benützen, ist schon oben Erwähnung gethan.

Himmelsgegend, wohin zu es liegt, zu schildern; so kann auch das Lesebuch verschiedene geographische Stücke enthalten, wie z. B. Erzählungen aus dem Missionsgebiet u. a. m. Aber das ist noch kein geographischer Unterricht, denn das Land, von dem erzählt wird, ist für das Kind nur ebenso vorhanden, wie irgend eine Insel in einem Mährchen, es ist gegen dasselbe geographisch nicht im Mindesten orientirt. Das geschieht — mit Ausnahme der Anschauung des wirklichen Landes in natura — einzig durch die symbolisch-verjüngte Darstellung desselben, d. h. durch die Karte. An ihr hängt wesentlich alle geographische Kenntniß für den Schüler; denn bei diesem Gegenstand ist ohne Anschauung dieselbe ein reines Unding — es gibt keinen abstrakten Begriff von einem bestimmten Lande — die wirkliche Anschauung kann der Schüler nicht haben, sie muß ihm also in jener verjüngten Form gegeben und das Verständniß dieser Form aufgeschlossen werden. Ein Unterricht an der Karte aber kann nicht gelegentlich nur geschehen, er bedarf eines Zusammenhanges, da durch bloßes Hinweisen auf einzelne Punkte nie eine Anschauung geographischer Verhältnisse erzielt würde. Wir müssen demnach noch entschiedener als für die Geschichte, eine eigene Stunde — wenigstens doch eine in der Woche — für Geographie, oder, wenn man lieber den allgemeineren Namen will, für die Weltkunde fordern; kann diese nicht gegeben werden, so wird eine durch nichts Anderes zu deckende Lücke in der Schulbildung übrig bleiben. — Aber was aus der Geographie, und in welcher methodischen Behandlungsweise gehört es zur allgemeinen Bildung? Wenn wir vorhin die Karte so sehr in den Vordergrund stellen, so heißt das nicht, man soll etwa von Portugal anfangen, den Kindern zu zeigen, dieß Land heißt so, jenes so, hier ist der Fluß, dort die Stadt, und so fortfahren, bis alle vorhandenen Karten mit wo möglich allen Ländern durchwandert sind, und man soll dann zufrieden seyn, wenn der Schüler jeden geforderten Namen auf der Karte zu finden weiß. Wir haben vielmehr zu erwägen, welche von den vor-

handenen Methoden für die Geographie dem allgemeinen Bildungszweck am meisten entspreche, oder ob etwa eine neue erst erwartet und ersonnen werden müsse?

Zuerst die Auffassung des Pensums überhaupt betreffend, scheiden sich drei Hauptansichten von einander. Die eine haben unsere Väter befolgt, wenn sie irgend ein Lehrbuch der Geographie sammt Atlas vor uns legten, jedes Land, jede Stadt sammt Einwohnerzahl und kurzerwähnten Merkwürdigkeiten lesen und sofort auf der Karte Alles und Jedes aufsuchen ließen. Es ist wahr, das ist ein trockenes Lehren und Lernen gewesen, und viel Geistbildendes wurde wenigstens unmittelbar nicht davon verspürt. Aber wir müssen doch bekennen, daß die jungen Leute auf solche Art etwas lernten, Stoff sammelten, und hernach, wenn eine höhere Betrachtungsweise ihnen nahe gelegt wurde, die dazu nöthige Unterlage bereits hatten. — Die zweite Art ist ganz entgegensetzt. Es wird die Oberfläche der Erde nach Flußgebieten, Gebirgszügen, Wasserscheiden betrachtet; es wird jeder Welttheil, jedes Land nach seinen Terrain-Verhältnissen dargestellt, ganz abgesehen von politischen Eintheilungen, von Städten und Dörfern; es wird auch die Geognosie als wesentlich mit hereingezogen. Diese Unterrichtsweise, wie sie sehr anziehend von Ludwig Völter (der Unterricht in der Erdkunde, Reutlingen 1839) dargestellt ist, hat viel Schönes, Anregendes, oft Ueberraschendes; es ist eine großartige Ueberschau der Erde wie vom Himmel herab, und gewährt Aufschlüsse über den Zusammenhang von Menschen und Erde, von Geschichte und Geographie, welche wieder viel zu denken geben. Aber — ist das wohl eine Sache für Knaben? Uns dünkt, daß das ganz schöne Ansichten, Betrachtungen, Vergleichungen abgibt für Männer, die den geographischen Rohstoff längst inne haben; wenn man aber mit Kindern über alle Hoch- und Tiefebenen der Welt, über alle Gebirgsknoten und Längen- und Seitenthäler eines Welttheils, über alle Erdarten und Petrefakten in der Geognosie ein Langes und Breites geredet hat und sie dieß einiger-

maßen sich eingeprägt, d. h. unter der Hand auswendig gelernt haben: ein Knabe weiß mir aber nicht zu sagen, was die Hauptstadt von Spanien ist, oder wo der Kaiser von Rußland wohnt, so nützt ihn jene Terrainkenntniß nicht viel. Und nicht das nur ist's, daß diese Kenntnisse keinen Halt haben, wenn nicht einige Länderkunde nach alter Art schon zu Grunde liegt: sondern die kindliche Natur will vor Allem mit den Menschen, mit ihren Städten und Königen zu thun haben, die Natur hat dem Kinde (vergl. S. 276) nur als Wohnplatz der lebenden Schöpfung Reiz und Interesse. — So werden wir, wie es scheint, auf die dritte Behandlungsweise hingedrängt, die das Todte sammt und sonders liegen läßt, und dem Kinde desto mehr von dem Leben auf Erden, auch von dem Leben der Natur selbst erzählt. Diese Richtung ist vortrefflich repräsentirt durch Grube's geographische Charakterbilder (Leipz. 1850. Zweite Auflage schon 1851.) und durch seine Bilder und Scenen aus Asien, Afrika u. s. w. (2. Aufl. Stuttg. 1853), sowie durch vieles von Barth in den Jugendblättern Mitgetheilte. Es ist kein Zweifel, daß solche lebendige Schilderungen („der Lappe und das Rennthier; Hammerfest; eine Wüstennatur; Reise auf der Schelde zum Rhein; eine brennende Prairie" u.s.w.) mit offeneren Ohren gehört werden, als alle Auseinandersetzungen über den Unterschied der Gebirgsformationen. Aber — wir können uns auch diesem Rathe nicht unbedingt hingeben. Wird Geographie nur in dieser Form getrieben, so gerathen wir nur allzuleicht in den philanthropistischen Fehler, daß das Kind statt zu lernen sich nur noch will unterhalten lassen. Wenn aber alle drei Methoden in ihrer Einseitigkeit unbefriedigend sind, was liegt näher, als jede durch die andere zu ergänzen? Ehe wir aber anzudeuten versuchen, wie wir dieß meinen, ist noch eine andere Differenz der methodologischen Ansichten in Betreff der Geographie zu erwähnen. Die Erde ist eine Kugel, wie sie kein Ende hat, so auch keinen Anfang; wo sollen wir also beginnen? Die Pädagogen sagen: „Versteht sich, vom Nahen zum Entfernten,

also gehen wir vom Vaterland, ja von der Heimath, vom Dorf, von der Schulstube aus; erst das Vaterland recht kennen gelernt, dann weiter und immer weiter." Daß jenseits der Grenzen des Vaterlands allenthalben Länder sind, ich also nach jenem Grundsatze nicht weiß, soll ich als Nro. 2. nun Frankreich oder Polen oder gar Dänemark oder was sonst setzen, das könnte am Ende einerlei seyn, und etwa durch die größere oder geringere Wichtigkeit, die zur Zeit ein Nachbarstaat für uns hat, bestimmt werden. Aber man glaube wenigstens nicht, hiemit jenen Grundsatz befolgt zu haben; denn dem Tübinger Knaben, der noch nie in Urach oder in Ulm war, ist Urach und Ulm gerade so fern als Wien und Moskau, nur daß er weiß, daß Urach und Ulm württembergisch sind und man in einem Tage hingelangen kann. Wir wollen sagen: der Gang vom Nahen zum Entfernten ist immer ein Sprung, kein stetiger Uebergang, ein Sprung, der durch das Ergreifen der Karte bezeichnet wird; dieser Sprung muß alsbald gethan werden, das Entfernte ist räumlich sehr nahe; von der Schulstube aber, von dem Heimathort und den nächsten Dörfern, die jeder Schüler von Angesicht kennt, sollte man nicht zu lange geographisch reden. — Eine andere Ansicht ist, daß vielmehr mit dem Globus begonnen werde, indem keine richtige Vorstellung vom Einzelnen, z. B. von der Lage Amerika's gegenüber von Europa, möglich sei, wenn man nicht das Ganze schon überschaue; und dieß sei für das Kind durch den Globus ermöglicht. Hieran ist zuverläßig etwas Wahres; nur wissen wir, wenn nun der Globus betrachtet ist, die Kinder von den Polen, den Wendekreisen, vom Aequator und Meridian Bescheid geben können, nun doch nicht, wo den Lauf durch die Länder anfangen; es könnte auch, wenn wir mit den Eisbären beginnen, so viel Zeit darauf gehen, daß wir an's Vaterland gar nicht mehr kämen; und ein Schwabenkind, das in Nova-Semlja Einkehr gemacht hätte und von Archangel erzählen könnte, aber nicht wüßte, in welchem Oberamt der Asperg liegt, würde doch etwas vernachläßigt erscheinen. —

Noch andere, und zwar berühmte Geographen fangen mit Afrika an und kommen erst über Asien nach Europa, weil in Afrika die Gliederung des Landkörpers am wenigsten ausgebildet ist. Das ist ein Theilungsgrund für den gelehrten, geistreichen Geographen; für das Interesse der Kinder aber ist dieser der unbedeutendste, denn daß Afrika eine einfachere Gestalt hat, macht die Kenntniß dieses Welttheils für das Kind weder leichter noch interessanter, als die eines andern. — Uns leitet unser Kanon auf folgende Anordnung. Dem Kinde, das noch am zweiten Theil der Fibel sitzt (also vom 7—9. Jahre), würden Erzählungen gegeben aus allerlei Ländern, die ihm einstweilen eine Mannigfaltigkeit fremden Lebens zur Kenntniß brächten. Die Namen der Länder, der Flüsse oder Berge, die darin vorkommen, müßte es behalten, um sich später beim geographischen Unterricht deren zu erinnern. Dazu müßten auch Zeichnungen von Städten gegeben werden, so daß das Kind z. B. die Stadt Köln sich nicht ohne den Dom, Wien nicht ohne St. Stephan, London nicht ohne Themse und London-Brücke, Neapel nicht ohne den Vesuv sich vorstellen würde. Daß es einstweilen Länder und Städte in seinem Kopfe nach Belieben placirt, höchstens sich sagen läßt, diese Stadt sei 40, jene 400 Stunden entfernt, wovon es aber keine Vorstellung hat, das schadet nicht das Mindeste. Nun aber, mit dem 10. Jahre müßte eine andere Bahn eingeschlagen werden. Es muß jetzt statt des Phantasiebildes die Wirklichkeit, aber auch diese in ihrer symbolischen Verjüngung, auf der Karte, erscheinen. Damit das Kind aber in diese sich zu finden weiß, müßte es — wie von verschiedenen Didaktikern einstimmig anerkannt, nur von Manchen über das nothwendige Maß ausgedehnt worden ist, erst selbst eine Karte zeichnen lernen. Das heißt, der Lehrer würde auf der Tafel einen Punkt als Heimathort bezeichnen; die Kinder müßten nun selbst angeben, wo der Fluß, wo der Berg, das Schloß, die Landstraße, die nächsten Dörfer liegen; so würde das Bild sich vergrößern und vervollständigen, und schon nach kurzer Frist wäre

das Verständniß für die Karte gewonnen. Und nun würde die Karte selbst, und zwar unstreitig die des speziellen Vaterlandes vorgenommen, an ihr — nachdem schon bei der Zeichnung der Heimath die wichtigsten Begriffe (Gebirge, Abfall, Thalsohle ꝛc., die Himmelsgegenden u. s. w.) fest eingeprägt sind — zunächst die Gestalt des Terrains gezeigt, aber nicht mit pedantischer Kleinlichkeit, sondern nur in den wichtigsten Zügen; alsdann wäre die politische Eintheilung und die nähere Beschreibung der bedeutenderen Ortschaften an der Reihe, woran sich die vaterländische Spezialgeschichte wenigstens repetitorisch anschlöße. Ebenso würde sofort Deutschland behandelt. Die übrigen Länder Europa's aber, sowie die übrigen Welttheile könnten nur in wenigen Hauptzügen, die die Lage, die angrenzenden Länder und Meere, die Hauptstädte und das Charakteristische seiner Bewohner beträfen, gegeben werden. Für die Volksschule würde sich dieß ohnehin nur auf wenige, für das deutsche, christliche Volk wichtige Länder beschränken, unter denen insbesondere Palästina nicht fehlen dürfte, jedoch ohne so speziell, wie das eigene Vaterland, behandelt zu werden.*) Auf dieser Stufe würde vornehmlich der Lernstoff, das was eingeprägt und behalten werden muß, betrieben, und man thut wohl, die trockenen Namen und Zahlen nicht gering zu achten oder darin gegen die Schüler weich zu seyn in der Meinung, solches Lernen sei geisttödtend oder langweilig; an diesem Punkte halten wir es

*) Um den Lehrer hiezu zu befähigen, ist in neuester Zeit Vieles und Dankenswerthes geschehen; außer den Reisebeschreibungen von V. Strauß, von Liebetrut, nennen wir besonders die Schrift von L. Völter: „Das heil. Land und das Land der israelitischen Wanderung“ (Stuttgart 1855, bei Steinkopf) aus der — natürlich ohne alle geographischen Einzelheiten auch auf den Schulunterricht überzutragen — der Lehrer ein so lebendiges und anschauliches Bild für sich selbst gewinnen wird, daß er aus diesem heraus auch überall, wo er mit den Kindern an wichtigen Punkten der Geschichte steht, Land und Leute wird zu schildern vermögen. Gleichzeitig ist eine kleinere Arbeit ähnlicher Art unter dem Titel: „Palästina, geschildert für Schule und Haus“ von J. König (Leipzig 1855, bei Brandstetter) erschienen, die, wie sie aus einer höhern Töchterschule hervorgegangen ist, so sich als Lesebuch für ähnliche Anstalten eignen dürfte.

mit der alten Weise des geographischen Unterrichts.*) Und nun erst für's letzte Jahr würde der Globus aufgespart, theils um das Wichtigste aus der mathematischen Geographie beizubringen, theils um nun beim Anschauen sämmtlicher Länder der Erde das Einzelne, was vorher behandelt war, ins Ganze einzureihen, woran sich jetzt erst Vergleichungen der Welttheile untereinander anschließen würden. Kann nun bei diesem Unterricht der Lehrer (aber nicht aus dem Buche abgelesen!) Erzählungen geben, wie sie Grube darbietet, so wird demjenigen, der später als Gymnasist und Student (denn wir glauben, daß auch die niedere gelehrte Schule über das oben Bezeichnete nicht viel hinausschreiten kann) Geographie in höherem Style zu treiben gedenkt, die rechte Schulbasis und das rechte Interesse beigebracht seyn; der Zögling der Volksschule aber wird so viel wissen, als er braucht. Wie sehr dieß Interesse durch die Theilnahme an der Missionssache erhöht, wie umgekehrt diese Theilnahme durch einige geographische Bildung gesteigert werde, wie also, außer der allgemeinen, bildenden Kraft dieses Lehrfachs auch noch eine speziellere Beziehung zwischen demselben und zwischen dem Centrum evangelischer Schulbildung, der Bildung für's Reich Gottes Statt finde, bedarf keiner weitern Auseinandersetzung.

Anhangsweise werde hier noch ein Gegenstand berührt, auf den wir blos, weil er unter die viel verhandelten Zeitfragen ge-

*) In den Prinzipien des Unterrichts &c. von den Gebrüdern Paulus wird S. 178 gesagt: „Landschaftliche Schilderungen und allgemeine Darstellungen sind es nicht, die die Jugend anziehen und bilden, sondern Einzelnheiten und bestimmte Fakta. Solche also, d. h. Namen und Zahlen, müssen den Inhalt dieses Kurses bilden . . . Wir möchten jenes Interesse der Jugend an der Natur, wo es ihr nicht eingewöhnt ist, bezweifeln, vielmehr ist es unsere Erfahrung, daß die angeblich so leblosen statistischen Zahlangaben der Jugend ein ebenso lebhaftes Interesse einflößen, als irgend eine Naturbetrachtung, sobald sie sieht, daß irgend etwas damit für's Leben gelernt wird.“ Dieses praktische Interesse können wir zwar nicht so allgemein anerkennen; vielmehr hat der Knabe an jenem Wissen eben darum ein Interesse, weil es ein Wissen, ein geistiger Besitz ist.

hört, nicht aber weil wir durch den Gang unserer Erörterungen darauf geführt würden, mit einigen Worten eingehen: wir meinen die beantragte Verbindung der Volksschule mit der Handarbeit. Es sind in dieser Beziehung von Michelsen (Ueber Arbeitsschulen, Eutin 1851), von Friedrich (die Erziehung zur Arbeit, Leipzig 1852), Forderungen gestellt worden, die den ganzen Charakter der Volksschule alteriren würden, wenn sie erfüllt werden könnten. Gerade im Gegensatze zur Handarbeit soll die Schule eine schola, ein ludus seyn; so sehr sie für's Leben vorbereiten soll, so soll sie dieß durch Legung des geistigen und sittlichen Grundes thun, nicht aber durch's Hereinziehen dessen, was dann das Leben selber lehrt und wozu es der Schule nicht bedarf. Der Volksschullehrer könnte auf keinen Fall mit der Leitung der Arbeiten, weder der männlichen noch der weiblichen, belastet werden; es sind also doch jedenfalls andere Personen dazu nöthig; warum will man nun nicht das Einfachere beibehalten: Industrieschulen neben der Volksschule, aber so, daß sich beide mit einander verständigen, in Bezug auf Zeit und Ort? Es ist sehr gut, wenn der Schulinspektor auch die Arbeitsschule unter seine Aufsicht nimmt, oder wenn der Lehrer seine Kinder auch bei ihrer Arbeit besucht, ihnen vorliest, erzählt, mit ihnen singt; aber man soll, was innerlich zwei Dinge sind, nicht zusammenschmelzen wollen. Ebenso sind wir vollkommen einverstanden, daß die Schule mehr, als es geschah, auch bei ihren Uebungen die Bedürfnisse des praktischen Lebens im Auge habe, ja daß — was Eisenlohr in seiner Rede über „Volksschule und Handarbeit" (Stuttgart 1854) ebenfalls betont — der Lehrer der Volksjugend sich nicht schämen soll, „mit dem Volke zu arbeiten (S. 51 f.), Karst und Bickel und Rechen und Spaten in die Hand zu nehmen:" aber mit dem Allem ist die Volksschule ihrer wesentlich geistigen Sphäre nicht entrückt, und soll es, so Gott will, auch nicht werden. (Vgl. Kapp, über Arbeitsschulen, im südd. Schulboten, 1855. Nro. 9. 10.)

Das evangelische Rettungswerk.

I. Die göttliche Aufgabe und ihre menschliche Lösung.

Rettung des Verlorenen, das ist (Luk. 19, 10. Matth. 18, 11. u. s. f.) ein Grundbegriff des Evangeliums, und wo unsre deutsche Bibel vom Seligmachen redet, steht im Grundtext ein Wort, das zugleich „retten" heißt. Die Kirche ist die große Rettungsanstalt, in welche eingeführt werden soll, was in der Irre geht, und in welcher durch die Kräfte, die der Herr ihr gegeben, durch den Geist im Wort und Sakrament, in Zucht und Sitte der christlichen Gemeinschaft, alle, die einmal darin sind, geborgen und bewahret bleiben sollen vor dem Feind ihrer Seelen. Darum hat sie auch, seit sie besteht, sich als das Schifflein erkannt, das die zu Rettenden durch die Brandung trage, das aber, um nicht selber zu Grunde zu gehen, des Herrn selbst als seines Steuermannes keinen Augenblick entbehren könne. So ist nun auch alle Erziehung in Wahrheit ein Rettungswerk,*) weil ohne sie die Kinder in ihrer sündhaften Natürlichkeit bleiben und darin erstarren würden, und immer nur noch die entferntere Möglichkeit späterer — eben durch besondere Schickungen GOttes angebahnter — Bekehrung übrig bliebe, eine Möglichkeit, die für eine Kirche ebensowenig ein sicheres Fundament bildet, als damit der Forderung christlicher Humanität Genüge gethan wäre. Der Anfang jenes Werkes ist daher auch bei allen derselbe, nämlich die Taufe; und wenn in Städten wie London selbst dieß nicht einmal durchgängig

*) S. Völter, Geschichte und Statistik der Rettungsanstalten in Württemberg (Stuttg. 1845). S. 8.

wahr ist, wenn dort ein Proletariat aufwächst, von dem ein Theil nicht getauft ist: so darf Solches nicht mit den dortigen socialen Zuständen entschuldigt werden; denn das eben ist der ungeheure Fehler, daß einerseits der Industrialismus so weit es treiben kann, die Menschen nur noch als Arbeitskräfte, als lebendige Maschinen zu behandeln, und daß andrerseits die bischöfliche Kirche sich um den kleinen Dienst, zumal um des Volkes Jugend und deren seelsorgerliche Pflege nicht viel gekümmert hat. — Allein auch da, wo jener Grund christlichen Lebens durch das Sakrament gelegt worden ist, wo ferner sowohl die häusliche Erziehung unter dem Einflusse des im Volke lebenden Christenthums steht, als auch die Schule so organisirt ist, daß sie ihrem Zwecke, die allgemeine christliche Bildung zu erhalten und stets zu erneuern, entspricht: auch da ist noch nicht volle Gewißheit gegeben, daß wirklich alle, die der Kirche angehören, auch gerettet sind. Es kann nämlich, ohne daß irgend Jemanden eine Schuld beizumessen wäre, als natürliches Unglück der Fall eintreten, daß diejenige Bedingung, unter welcher allein in Haus und Schule ein Fortführen und Vollenden des in der Taufe angefangenen Werkes möglich ist, nämlich die normale Beschaffenheit des Zöglings nach Leib und Seele, die normale Thätigkeit der Sinne, das normal-menschliche Bewußtseyn und Wachsthum, nicht vorhanden ist. Es kann ferner, wenn auch die Schule dem Kinde offen steht, doch dieselbe keineswegs den Mangel einer Heimath für diejenigen Kinder ersetzen, die verwaist sind, so daß, wenn nicht anderweitig für sie gesorgt wird, auch sie nicht mehr als gerettet angesehen werden können, vielmehr Gefahr vorhanden ist, daß sie verloren gehen. Endlich aber kann die einzelne Familie — zumal wenn sie nur Pseudo-Familie ist, wie der Concubinat, wo, weil nur die Wollust Mann und Weib zusammenführt, ohne daß ihre Verbindung durch ethische Momente geheiligt würde, auch in Betreff der Sprößlinge in der Regel bei beiden kein Pflichtgefühl vorhanden ist — so nachlässig seyn in Betreff der Erziehung ihrer Jugend; es kann durch

sociale Uebel die Menge solcher Pseudofamilien und ihrer Descendenten so groß werden, daß daraus eine eigene Menschenklasse, eine Hefe im Volk entsteht, die von ihrem Zusammenleben mit Christen innerhalb derselben Ringmauern keine Spur mehr erkennen läßt, Menschen, für die somit die Kirche, ob sie auch äußerlich zu ihr gerechnet werden, doch nicht als Retterin angesehen werden kann, so lange diese nicht auf Wegen und durch Mittel, die nicht schon in der ordentlichen und allgemeinen Seelsorge und in der ordentlichen Einrichtung des Schulwesens liegen, auch jenen nahe tritt und sie dahin bringt, daß sie zuletzt Objekte ihrer ordentlichen, allgemeinen Thätigkeit werden. Für die erste Klasse, die an mangelhafter Organisation Leidenden, wußten die älteren Zeiten keine weitere Fürsorge zu treffen, als daß man sie nicht Hungers sterben ließ (daß man im Mittelalter gerade solche gern in den Klöstern unterbrachte, was aber zum Verfall der Klosterschulen beitrug, ist früher schon erwähnt worden); erst den letzten Jahrhunderten ist darüber ein Licht aufgegangen, daß auch diesen eine Rettung und damit ein wahrhaft menschliches, christenwürdiges Daseyn möglich sei. Man war in älterer Zeit, statt z. B. einen Taubstummen sprechen lehren zu wollen,*) vielmehr geneigt, in solchem Unglück ein Zeichen göttlichen Zornes zu erkennen (ganz gegen Joh. 9, 3.), und wollte daher Gottes Arm nicht entgegentreten mit menschlicher Hülfe, während man doch, wenn der Blitz einschlug, nicht säumte, zu löschen — freilich ein etwas anderer Fall, weil hier der türkische Fatalismus vor der Gefahr für's eigne Haus (proximus ardet Ucalegon) nicht aufkommen kann. — Was zweitens die Waisen betrifft, so waren sie zwar von der in der Kirche von Anfang an (Ap. G. 6, 1.) bestehenden Fürsorge

*) Im Orient wird heute noch wie es im alten Rom geschah, der Taubstumme gerne als Vermittler zu geheimen Schandthaten gebraucht. — Dagegen kennt in der Kirche doch schon Hieronymus (Comment. zu Gal. 3, 2.) die Möglichkeit, daß auch ein Tauber das Evangelium lernen könne. (Verfasser hat diese merkwürdige Stelle näher entwickelt in seiner Abhandlung über die Pädagogik der Kirchenväter, südd. Schulb. 1854. Nov. S. 148.)

für Wittwen und Arme überhaupt nicht ausgeschlossen; sie werden (Jak. 1, 27.) mit den Wittwen der christlichen Liebe nachdrücklich empfohlen, da dieß eben der rechte Gottesdienst sei; und als das Mönchthum in seine Blüthe zu treten anfing, ward z. B. von Basilius durch seine ausführlichere Regel den Mönchen die Pflicht auferlegt, der Erziehung der Waisen sich unentgeltlich und aus freien Stücken zu unterziehen. (Das Nähere in Bezug auf die dabei zu beobachtende Pädagogik s. bei Neander K. G. II. S. 362.) Die Kirche hat darin um so weniger zurückbleiben können, je mehr es schon im A. T. zu den schönsten Zügen der Humanität, welche das mosaische Gesetz und seine Auslegung durch die Prophetie vor allen alten Gesetzgebungen auszeichnet, wesentlich gehörte, sich der Wittwen und Waisen anzunehmen. (Z. B. 2 Mose 22, 22. 5 Mose 24, 17. 10, 18. 27, 19. Sach. 7, 10. Jes. 1, 23. und sonst.) Allein dieß wurde später, ausgenommen wenn Privatpersonen, etwa kinderlose Ehepaare, eine Waise ins Haus aufnahmen oder gar derselben das Kindesrecht ertheilten, doch meist nur in der Art geübt, daß die armen Kinder den armen Greisen und Greisinnen in den Hospitälern beigesellt und da weder sittlich noch physisch recht behandelt wurden. Was aber die dritte Klasse, die sittlich Verwahrlosten und bereits Verdorbenen anbelangt, so wußte man dagegen keinen Rath, als durch die Strenge gesetzlicher Strafen abschreckend zu wirken. Luther sagt im großen Katachismus zum vierten Gebot: „Denn das will Gott kurzum haben, entweder wenn du ihm gehorchst, Liebe und Dienst thust, daß er dirs überschwenglich vergelte mit allem Guten; oder wenn du ihn erzürnest, daß er über dich schicke beide, Tod und Henker. Wo kommen so viele Schälke her, die man täglich hängen, köpfen und radbrechen muß, als aus dem Ungehorsam? weil sie sich nicht mit Gutem ziehen lassen, so bringen sie es durch Gottes Strafe so weit, daß man Unglück und Herzeleid an ihnen sieht. Denn gar selten geschieht es, daß solche verruchte Leute eines rechten oder ruhigen Todes sterben.“ Also daß

schon in der Jugend der Grund gelegt wird zum nachherigen Verbrecherleben, das wurde klar eingesehen, deßhalb auch, wie ja Luther und alle Prediger gethan haben, den Eltern ihre Pflicht eingeschärft und sie wurden (wie z. B. in der angeführten Auslegung des vierten Gebots am Schlusse geschieht) für die Verwilderung der Jugend verantwortlich gemacht: aber daß, nachdem die Eltern ihre Pflicht nicht gethan und das Uebel bereits mehr oder weniger um sich gegriffen, auch da noch auf pädagogischem Wege eine Rettung zu bewerkstelligen sei, das lag den Gedanken noch ferne.*) Allein von da an, wo sich überhaupt die Pädagogik als selbstständiger Gegenstand der Forschung und der rationellen Thätigkeit zu entwickeln begann, wurde man auch alsbald gewahr, wie sehr diese Thätigkeit nach jenen drei Seiten hin sich als eine rettende beweisen müsse. A. H. Franke, die Philanthropisten, Pestalozzi, diese Namen alle sind ein Beleg dafür; den Philanthropisten namentlich muß man in ihrem Streite mit den Humanisten nach dieser Seite hin alle Gerechtigkeit widerfahren lassen; denn so wenig als das klassische Alterthum der Idee solcher Rettung fähig war, so wenig sich dafür selbst in dem Erziehungssystem eines Plato Raum fand,**) so wenig führte der Humanismus

*) Bemerkt mag hier werden, daß die württembergische Ehegerichtsordnung vom Jahr 1687 (Theil I. Kap. 9) zwar in einem Anhang davon spricht: „wie dem Verwahrlosen und heimlichen Ermorden der unehelichen Kinder nach Möglichkeit fürzubiegen," unter dem Verwahrlosen aber nur ein gewissenloses Verfahren gegen die Leibesfrucht vor und nach der Geburt, nicht aber die sittliche Verwahrlosung der Kinder versteht.

**) S. die Abschnitte über griechische und römische Waisenpflege bei Cramer I. S. 249. 490. Bei den Griechen war dieselbe mehr ein Tribut, den das Vaterland den im Krieg gefallenen Bürgern noch in ihren Kindern abtragen wollte; bei den Römern kommen Gaben an arme Kinder unter den ersten Kaisern nur im Zusammenhang mit jenen allgemeinen, verschwenderischen Geldspenden an das Volk vor, wodurch man dasselbe bei guter Laune erhielt. Was später, unter Trajan und Antonin d. Fr. geschah, war dem Motiv nach doch vorzüglich nur dazu bestimmt, dem Staate aus den armen Kindern nicht ein hungerndes, gefährliches Proletariat, sondern Bürger und Soldaten erwachsen zu lassen, der Ausführung nach aber beschränkte es sich ohnehin auch auf Geldschenkungen, ohne daß an eine geistige Bildung gedacht

darauf, sich des verkommenen Theils der menschlichen Gesellschaft anzunehmen, während die Philanthropisten gerade durch die Wahrnehmung des sittlichen und physischen Elendes auf ihre pädagogischen Plane gebracht wurden. Daher hat sich auch seitdem über diesen speziellen Gegenstand eine reiche Literatur gebildet; und es ist Zeit, daß derselbe, entsprechend seiner Bedeutung, auch von der wissenschaftlichen Pädagogik, die bereits auf manchfache Erfahrung und eine fleißige Praxis in einer Menge von Anstalten, welche für diesen Zweck bestehen, sich stützen kann, hervorgehoben werde.*)

Haben wir mit Obigem vorerst das Objekt dieses Theils der Erziehung näher bestimmt, so fragt sich nun, welcher Art im Allgemeinen die Wirksamkeit in Bezug auf dieses Objekt und die Mittel zu derselben sind. Mit andrem Wort: eine göttliche Aufgabe liegt unzweifelhaft vor, denn Gott will, daß Allen, in der That Allen geholfen werde; dazu aber sind wir berufen, die Werkzeuge zu seyn, und das um so mehr, je mehr wenigstens ein Theil der zu rettenden Kinder Zeugniß davon gibt, daß in der Kirche

---

wurde. Ob nicht auf jene Kaiser bereits das Beispiel der Fürsorge mit einwirkte, welche die Christen ihren Wittwen, Waisen und allen Armen angedeihen ließen, kann wenigstens gefragt werden.

*) Hieher gehört es, wenn z. B. in Mildes Lehrbuch der Erziehungskunde (1811. S. 49.) neben dem Hauptzweck der Erziehung vier untergeordnete Zwecke angegeben werden, deren einer die pädagogische Heilkunde sei; wenn Beneke (II. S. 600) den Begriff und die Arten der Nothschulen auseinandersetzt; wenn Riecke (Erz. L. S. 41) von heilender Erziehung und (S. 164) von Armenerziehungsanstalten spricht. Allein dieser Theil der dem evangelischen Gesammtleben zukommenden Pädagogie ist viel zu bedeutend, als daß er so nebenher könnte mitgenommen werden. Richtiger hat daher Dursch (kathol. Päd. S. 696) dem Abschnitt über die Anordnung der Erziehungsmittel bei normaler Entwicklung einen zweiten über die Anwendung derselben bei abnormer, krankhafter und unnatürlicher Entwicklung gegenübergestellt. Nur können wir uns darin ihm nicht anschließen, wenn er lit. B. u. C. auch solche Fehler unter dieser Rubrik aufführt, die nicht sowohl auf abnormer, also nicht imputabler Entwicklung, als vielmehr auf einem Ueberhandnehmen von Neigungen beruhen, die in der allgemeinen Abnormität, d. h. der Sünde, ihren Grund haben (z. B. Weichlichkeit, Leichtfertigkeit, Ungestüm u. s. w.).

noch nicht alle Familien christliche Familien im Geist und in der Wahrheit sind, also an ihnen eine Schuld Einzelner an den Tag kommt, die nothwendig von der Kirche als Gesammtschuld empfunden und getilgt werden muß. In Betreff der unglücklich Organisirten aber, von welchen das Gleiche ja nicht gelten kann, liegt in den Wunderheilungen des Herrn für uns sowohl das Recht als die Pflicht der Rettung. Das Gesetz hatte sie nur vor Unbilden geschützt, 3 Mos. 19, 14.; die Prophetie aber verhieß Heilung, Jes. 35, 5., und Christus brachte sie. Können nun wir auch nicht mit einem Hephatha des Tauben Ohr öffnen und das Band seiner Zunge lösen: das, was wir in der That können, um ihn hören und reden zu lehren, dürfen wir als eine Fortsetzung oder Erneuerung der von unsrem Meister vollbrachten Heilungen ansehen, wenn gleich sowohl das Resultat als die Art unsrer Thätigkeit uns gar sehr fühlen läßt, daß seine Wundermacht uns fehlt. Ist's aber nicht doch ein Wunder, wenn z. B. in einer Rettungsanstalt, in welcher einige Taubstumme neben vollsinnigen Kindern sich befinden, bei einer Prüfung einer der Taubstummen mit den andern ein vom Visitator aufgegebenes Rechnungsexempel löst, wenn die Reihe an ihn kommt, laut wie jeder andere vorrechnend, ohne daß die Anwesenden, die ihn nicht kennen, den Unterschied gewahr werden? Die Mittel aber und deren Wirksamkeit betreffend, ist im Allgemeinen Folgendes zu bemerken.

1. Hat die evangelische Pädagogik (s. S. 134) in Bezug auf ihr ganzes Gebiet, auch auf die Theile desselben, in welchen ein fruchtbarer Boden der Arbeit des Erziehers den schönsten Ertrag verheißt, das Geständniß ablegen müssen, daß sie ihres Erfolgs nicht schlechthin gewiß sei, sondern daß jede gute Frucht jener Arbeit als ein Gnadengeschenk Gottes in dankbarer Freude hingenommen werden müsse: so findet dieß noch am meisten seine Anwendung auf den Gebietstheil, den wir jetzt betreten. Die blos armen, verwaisten Kinder zwar bieten im Ganzen keine größere Schwierigkeit, also auch keine geringere Aussicht auf Erfolg als

andere dar; aber wie ist schon bei Taubstummen, bei Kretinen der Erfolg so unsicher, und wie müssen wir vollends in unsern Rettungsanstalten uns wie die Kinder Levi mit dem Zehenten begnügen lernen! daß wir aber dadurch uns nicht müde machen lassen, das ists, woran sich der evangelische Sinn, die evangelische Auffassung solchen Geschäfts bewähren muß.

2. Alle Kinder der bezeichneten Klassen sind von der Art, daß für sie ein Zusammenseyn in größerer Anzahl, als gewöhnlich eine Familie in sich faßt, nicht nur durch die Umstände geboten, sondern in der That auch pädagogisch nothwendig oder doch wünschenswerth ist, weil manche heilsame Einwirkungen sicherer von einem größeren Ganzen ausgehen, das eine streng durchgeführte Hausordnung, somit das Element der Legalität in höherem Maße nothwendig mit sich bringt. Und doch darf der Geist einer Familie nicht fehlen, wenn nicht gerade das, was den Kindern dieser Art durch ihr Unglück vornehmlich versagt ist, ihnen auch da, wo sie gerettet werden sollen, abermals fehlen soll. Dieß wird schon darum erfordert, weil mehr als in irgend einer Schule die Einwirkung auf jeden Zögling eine individuelle seyn muß. Beides zu vereinigen, jene den kleinen Staat charakterisirende Legalität und diese Familiarität, ist eine große, aber unerläßliche Kunst.

3. Die ganze Behandlung der bezeichneten Kinder wäre verkehrt, wenn ihnen aus lauter Humanität oder aus allgemeinem pädagogischem Eifer eine Bildung gegeben würde, die mit dem ihrer unausbleiblich wartenden Loose eines armen, nur durch Handarbeit zu erhaltenden Lebens im Widerspruche stünde. Darum aber sie absichtlich niederer halten, als z. B. eine gute Landschule ihre Zöglinge stellt, wäre wieder unrecht, theils weil auch diese armen, unglücklichen Kinder Menschen, Christen, Glieder ihres Volks und ihrer Kirche sind; theils weil die intellektuelle Bildung nicht nur nicht nothwendig die Arbeitsthätigkeit hemmt, sondern derselben in manchfacher Hinsicht förderlich ist und somit das künftige Auskommen erleichtert, wie damit zugleich die geistige Kraft ge-

geben werden soll, um das ihnen auferlegte Schicksal würdig zu tragen. Also auch dieß wird ein wesentliches Moment seyn, daß beides, intellektuelle Bildung und Arbeit, in's rechte Verhältniß zusammentreten.

Sind dieß die Grundzüge der Lösung unsrer Aufgabe im Allgemeinen, so sehen wir nun, wie sie sich nach den einzelnen Gattungen noch specieller gestalten.

II. Die mangelhaft Organisirten.

Die Rettung dieser Unglücklichen verbindet zwei, im Wesen aller christlichen Erziehung liegende Zwecke. Derjenige, welchem von Kind auf einer der Sinne verschlossen ist oder dem es an der natürlichen Kraft des Verstandes fehlt, ist in einer doppelten Gefahr: erstlich, daß ihm das wahrhaft humane Leben, das nur möglich ist durch Gotteserkenntniß, durch das Aufgehen des inneren, göttlichen Lichtes, fremd bleibe, und er so in ein thierisches Daseyn versinke; und zweitens, daß er, statt ein selbstthätiges, irgend einen Platz ausfüllendes Glied des christlichen Gemeinlebens zu seyn, zum bloßen Vegetiren verurtheilt, d. h. dem Gemeinleben zur bloßen Last werde, da dasselbe ihn zwar nicht Hungers sterben lassen darf, aber auch nicht den mindesten Beitrag zu den gemeinsamen Lebenszwecken von ihm erlangen kann. Und doppelt gefährlich ist wieder dieser Zustand darum, weil, auch wo kein Verständniß für Gutes und Göttliches da ist, doch meist ein Verständniß für's Böse sich ausbildet, weil dazu die eigene Lust, die auch im Blödsinnigen, im Stummen mit thierischer Gewalt sich regt, von selber führt und gleichsam die wenigen Lichtfunken, die in solch einer Nacht noch übrig sind, in sich concentrirt. Dieser Macht entgegenzutreten, nicht indem man die arme Kreatur einsperrt, um sie unschädlich zu machen, sondern indem man sie

durch die Macht des Geistes, durch die Zucht der Liebe und der Wahrheit überwindet, während doch insbesondere für die Wahrheit, oft sogar lange Zeit auch für die Liebe aller empfängliche Sinn fehlt: das ist die schwere Aufgabe, deren Lösung denn auch eine Hingebung und Aufopferung, eine Geduld und Treue erfordert, wie sie in diesem Grade weder von den Eltern gesunder Kinder noch von einem Schulmanne erheischt wird.

1. Auf der untersten Linie in dieser Klasse steht der Kretin, unter welchem Namen wir alle die Spielarten von geistiger und, damit zusammenhängend, von körperlicher Mißbildung zusammenfassen, für welche selbst unsre Volkssprache verschiedene Namen hat, Namen, die freilich in des Volkes Munde durchweg den Charakter von Schimpfwörtern angenommen haben. Es begreift sich leicht, warum sich die pädagogische Sorgfalt, nachdem sie längst schon um Stumme und Blinde sich bemüht, erst zuletzt, d. h. seit wenigen Jahrzehenten, auch den Kretinen sich zugewendet hat; daß auch an diesen noch etwas zu bessern, aus ihnen etwas zu machen sei, daß das Wunder ihrer Rettung und Herstellung durch menschliche Thätigkeit mit Gottes Hülfe möglich sei, daran konnte sich ein Gedanke, ein Glaube erst bilden, nachdem man an den leichter zu behandelnden Arten der Mißbildung erst erlebt hatte, was ausgerichtet werden könne. Und während es meist Schulmänner und Geistliche waren, die der Bildung von Taubstummen und Blinden sich unterzogen: so sind es vornehmlich Aerzte, wie Guggenbühl in der Schweiz (auf dem Abendberg), Rösch, Autenrieth, Zimmer, Müller in Württemberg (in Mariaberg und Winterbach), Virchow in Würzburg, welche durch Forschung und praktische Thätigkeit auch in dieses Gebiet Licht brachten, so daß sich bereits erfreuliche Resultate nachweisen lassen. Dadurch sind sofort auch wissenschaftliche Arbeiten von psychologisch-pädagogischem Standpunkt aus (wie z. B. die Schrift von Helferich: „Pädagogische Auffassung des Seelenlebens der Kretinen, als Kriterium für deren Perfectibilität," Bern 1847; die von Kern: „Pädagogisch-diäte-

tische Behandlung schwach- und blödsinniger Kinder," Leipzig 1847 u. a.) veranlaßt worden. *) — Bei allen hier in Betracht kommenden Gebrechen ist das erste Gesetz, daß dasjenige Hinderniß, welches eine gleiche Behandlung der Gebrechlichen mit den Gesunden vorerst unmöglich macht, hinweggeräumt oder durch irgend eine andere Kraft compensirt werde. Beim Kretin liegt nun das Hinderniß in der Regel darin, daß eine abnorme physische Beschaffenheit nicht zuläßt, daß das geistige Leben auf dem gewöhnlichen Wege, d. h. durch die Reize, welche die Sinne empfangen, geweckt und genährt wird. Dieß beruht aber nicht immer darauf, daß die Sinne selbst mangelhaft wären, wiewohl allerdings insbesondere das Gehör, somit gerade der geistigste Sinn, bei Kretinen häufig leidend ist; sondern die Sinne sind mehr nach innen als nach außen verschlossen, d. h. es tritt der Geist, der sie mit der Kraft des Willens als Werkzeuge gebrauchen sollte, nicht in sie ein; daher der Kretin einen Gegenstand wohl lange anstarren kann, ohne daß eine geistige Thätigkeit, ein Aufmerken und In-sich-saugen der Eindrücke damit verbunden wäre. Die erste bildende Thätigkeit muß also darauf gerichtet seyn, theils das Sinnenleben überhaupt in Fluß zu bringen, damit es befähigt werde, dem Geiste zum Organ zu dienen und durch eine größere Mannigfaltigkeit von Reizen und Eindrücken denselben gleichsam in Athem zu erhalten, ihn vor dem Rückfall in Stagnation zu bewahren; theils aber den Geist aus seiner Passivität zu reißen, daß er anfange, sich selbst, d. h. mit Willen, der Sinne zu bedienen, d. h. aufzumerken, zu beobachten, sich das Geschaute zum freien Eigenthum zu machen. Jenes Erstere erfordert eine sorgfältige leibliche Pflege, indem z. B. (wie Kern a. a. O. S. 12 richtig hervorhebt) schon die Reinlichkeit,

*) Kern spricht a. a. O. S. 4 die Hoffnung aus: „die Bildung der Blödsinnigen werde in Zukunft ebenso ein integrirender Theil der Pädagogik werden, wie dieß bereits mit dem Taubstummen- und Blinden-Unterricht der Fall ist."

der fleißige Wechsel der Wäsche, fleißiger Gebrauch von Bädern, den allgemeinen Gefühlssinn stärkt und thätiger macht, sofort aber auch (wie z. B. Rösch in den Bl. von Süddeutschland Bd. VIII. S. 165 von der Praxis Guggenbühls berichtet) mit speziellen Reizen auf die einzelnen Sinne gewirkt wird; überdieß durch gehörige Bewegung im Freien*) und durch eine Diät, welche der häufig mit dem Kretinismus verbundenen viehischen Gefräßigkeit eine bestimmte Ordnung entgegensetzt, der Körper schon einem geistigen Gesetz unterworfen wird, was ihn für jenen Zweck brauchbar macht. Die geistige Pflege hat vornehmlich auf ordentliches Sprechen hinzuwirken; mit allen hiezu dienlichen Mitteln, zunächst durch Nöthigung, wird in dem Kinde der Trieb erweckt, sich über das, was es sieht, auszusprechen, die Dinge zu benennen, ihre Thätigkeiten zu bezeichnen u. s. w., was wiederum mit Sinnen-Uebungen sich verbindet, indem das Kind aufmerksam gemacht wird z. B. auf einen Schall, und nun sagen muß, ob derselbe ein Geläute oder ein Donner oder ein thierischer Schrei sei u. dgl.; und wenn damit nur einmal ein wenn auch schwacher Anfang gemacht ist, so ist durch das medium der Sprache und der Sprechfähigkeit auch für alle weitere Bildung die Bahn offen. Zugleich hat man die Anwendung der Musik wirksam gefunden, um Leben zu wecken. Die Mariaberger Zeitschrift: „Beobachtungen über den Kretinismus“ (Tübingen 1850) sagt in ihrem ersten Heft S. 28: „Man singt oder spielt auf der Geige oder auf dem Klavier eine leichte Melodie so oft vor, bis sie das Kind mit dem Gehör aufgefaßt hat und nachsingt. Die Musik ist eines der wichtigsten Bildungsmittel für Blödsinnige, nicht allein, weil sie durch dieselbe sehr angesprochen werden, und bald selbst versuchen, melodische Töne, welche sie hören, nachzumachen, sondern auch, weil man ihnen in den Liedern, welche sie singen lernen, Manches bei-

*) In Winterbach wird, wie wir aus dem um Weihnachten 1852 erschienenen Jahresbericht ersehen, den Sommer über auch der Schulunterricht in einer Gartenlaube gegeben.

bringen kann, was sie außerdem kaum behalten würden." — Dazu kommt der große Gewinn, der den Kindern aus einer, ihren Kräften angemessenen körperlichen Arbeit erwächst, und der nicht blos darin besteht, daß die Glieder sich stärken, sondern es stärkt sich daran auch das Selbstbewußtseyn; wer etwas Ordentliches zu Stande gebracht hat, der hat zugleich ein Selbstgefühl gewonnen, das um so wohlthätiger wirkt, je mehr gerade solche Geschöpfe zu Hause wegen ihrer Unbrauchbarkeit sich vernachlässigt und gering geachtet sehen. Endlich ist es die Geselligkeit, die ihres segensreichen Einflusses auch auf die Kretinen nicht verfehlen kann. Die genannte Mariaberger Zeitschrift sagt a. a. O. S. 26: „Gewöhnlich treten die Kinder schüchtern und scheu in die Anstalt ein; bald aber befreunden sie sich mit ihrer neuen Umgebung, werden mittheilender, zutraulicher, heiterer. Es ist wirklich eine Lust, die Kinder zu sehen, wie sie unter einander so froh sind, wie sie vergnügt mit einander spielen ꝛc." Später wird ebendaselbst bemerkt, daß es deßhalb ein großer Vortheil sei, daß in einer Kretinenanstalt jedes Kind auch immer etliche mit ihm auf gleicher Stufe stehende Kinder antreffe, mit denen es in näheren Umgang treten könne, wie anderntheils auch wieder der Unterschied geförderterer und noch zurückstehender Kinder für die letzteren einen Sporn zur Nacheiferung mit sich führe. Daher soll aber auch (S. 27) das oberste Glied, das vollkommen gesunde, wohlerzogene Kind nicht fehlen, sofern der Umgang mit solchen, wie er sich durch zeitweilige Besuche bilden kann, für die Kretinenkinder ebenfalls jene antreibende Kraft haben muß. — Aus alle dem aber geht hervor, daß, wenn man auch in Bezug auf andere Kinder, die der rettenden Pädagogie anheimfallen, darüber streiten kann, ob ein Zusammenleben in besondern Anstalten zweckmäßig sei, — für die Kretinen daran gar kein Zweifel seyn kann, da in den Familien, zumal in denen der niederen Stände, zu jener ganz speziellen Pflege, zur Anwendung jener Reizmittel, zu der passenden Aneinanderreihung der Uebungen doch meist weder die Fähig-

keit noch Zeit und Lust vorhanden ist, und insbesondere jene Geselligkeit, wie sie eine Anstalt unter den Kretinen selbst herstellen kann, nothwendig fehlt.

In Bezug auf das Einzelne des Unterrichts ist es von Werth, zu wissen, wie weit ungefähr der Kretin unter einer Pflege wie die oben beschriebene gebracht werden kann. Denn die Methode ist, wenn einmal (s. oben) die Sprechfertigkeit in einem wenn auch noch kleinen Umfange erzielt ist, wesentlich die gleiche, wie bei gesunden Kindern, nur daß noch viel mehr Alles auf Anschauung reducirt, Alles von Allen durchgesprochen und auf das einmal Gelernte viel häufiger recurrirt wird, damit es nicht wieder erlösche. In der biblischen Geschichte wird man zufrieden seyn, wenn eine Anzahl von etwa zwanzig Erzählungen, so fest eingeprägt ist, daß jedes Kind sie frei erzählen kann.*) Ob es bis

*) Da wir in der Methodik für den Kretinen-Unterricht noch keineswegs eine so lange Erfahrung haben, daß durch deren Resultate einfach schon die Grundsätze gewonnen und allgemein festgestellt wären, so dürfte es desto mehr von Interesse seyn, hier aus einem, die Erfahrung tüchtiger Männer in jenem Fache enthaltenden Bericht Einiges mitzutheilen. Dr. Müller in Winterbach sagt in dem genannten Jahresberichte (S. 7): „Die biblische Geschichte betrachten wir als das eigentlich bildende Element in unserem Unterrichte. Durch Anschauung von Menschenleben wird das Kind zum Menschen. Durch Anschauung eines Lebens, in welches Gott selbst redend, handelnd, gesetzgebend, richtend, liebend und segnend eingreift, kann das Kind zum Menschen Gottes werden. Daher ist biblische Geschichte das durch nichts Anderes zu ersetzende Mittel, das wir brauchen, um die schlummerden Seelen unsrer Kinder zu wecken, die Stumpfen zur Theilnahme zu bringen, die Flüchtigen zu sammeln, die Leeren und Unwissenden mit Gedanken und Wahrheit zu füllen, die Beschränkten aus ihrem engen Kreise herauszuheben, die Kranken zu heilen, ja sie Alle einem ganz neuen, höheren Lebenselemente zugänglich zu machen, nämlich dem göttlich-menschlichen Geiste Jesu Christi. Was man schon von der geist- und menschenbildenden Kraft anderer Unterrichtsfächer gesagt hat, verschwindet vor der heiligen Geschichte, wie das Kerzenlicht vor der aufgehenden Sonne. Zunächst wird sie in unsrer Schule wie in jeder andern guten Schule behandelt. Sie wird nämlich anschaulich erzählt, daß sie die Kinder gleichsam mit erleben, abgefragt, nacherzählt; es werden die nöthigen Wort- und Sacherklärungen gegeben und aus der Geschichte nicht sowohl diese oder jene Nutzanwendung gezogen, als vielmehr die Hauptwahrheit, die in ihr verkörpert ist, den Kindern hervorgehoben. Während aber im Weitern gewöhnlich z. B. Sprüche der Reihe nach gelernt werden, wäh-

zum Lernen des Katechismus mit der lutherischen Auslegung reicht, hängt von dem höheren oder niederen Grade des Kretinismus ab; dagegen darf es nicht am Können solcher Sprüche fehlen, welche in einfachster Weise die dogmatischen Grundwahrheiten aussprechen, z. B. Ps. 115, 3. Unser Gott ist im Himmel ꝛc. 1 Tim. 2, 5. Es ist ein Gott und ein Mittler ꝛc., dann die zehn Gebote und das Vater Unser. Das Lesen hält, laut den uns vorliegenden Berichten, außerordentlich schwer, indem auch die Besseren immer wieder mit der mechanischen Arbeit des Lesens zu viel Mühe haben, um vom Inhalte zugleich viel zu fassen. Es kehrt hier offenbar der Zustand wieder, in welchem die mündliche Tradition die schriftliche weit überwiegt. Das Schreiben wird eher zu einem befriedigenden Resultate gebracht werden können, aber auch weniger als eine geistige, denn als eine mechanische Arbeit, als eine Art Zeichnen. Im Rechnen wird, wie wir von Mariaberg a. a. O. S. 29 lesen, hauptsächlich die Zählmaschine (russische Maschine) gebraucht, Manche jedoch bringen es so weit, daß sie für's tägliche Leben zur Noth damit ausreichen können.

So weit freilich wird wohl schwerlich der Naturmangel ergänzt werden können, daß der Kretin, wenn er aus der Anstalt entlassen wird, nun selbstständig ohne weitere Hülfe als ein Mann

---

len wir aus der ganzen Bibel, ohne uns an das Spruchbuch zu binden, solche Sprüche, welche den Hauptgedanken der jedesmal vorkommenden Geschichte ausdrücken. Nach gleichem Grundsatz werden auch die Lieder und einzelne Liederverse gewählt, deren Melodieen immer auch zugleich geübt werden. Durch das Abfragen und das Nacherzählenlassen wird die Sprachfertigkeit auf die zweckmäßigste Weise geübt, und der Wortvorrath bei jeder neuen Geschichte, bei jedem Spruch oder Vers vermehrt. Schwächere Kinder haben freilich zur Uebung ihrer Organe noch besondere Sprechübungen nöthig.“ Wie die biblische Geschichte benützt wird, um überhaupt den Anschauungskreis der Kinder zu erweitern, sehen wir ebendaselbst S. 9, wo gesagt ist: „An der Geschichte Matth. 8 (Stillung des Sturms) wird ferner Gelegenheit genommen, den schwächeren Kindern von Schiff und Schifffahrt, See und Fluß, Wind und Sturm ꝛc. zu sagen; den vorgerückteren wird ein Sturm auf dem Meer in lebendigen Zügen vor das Auge geführt; es wird ihnen der galiläische See mit seinen reizenden Umgebungen, seinem blauen Wasserspiegel, den plötzlichen Windstößen auf demselben ꝛc. beschrieben.“

seines Wegs gehen könnte. Aber wenn auch dafür gesorgt werden muß, daß solch ein armer Mensch bei einer Familie, einem Landmann oder Handwerker untergebracht wird, so hat er nun doch innerhalb dieses engeren Kreises die Fähigkeit, ein menschenwürdiges Daseyn zu führen; er kann an den Arbeiten wie an der Andacht der Familie Theil nehmen und es wird nicht an Beispielen fehlen, daß solch ein Mensch durch Treue und dankbare Anhänglichkeit der Familie, die ihn aufgenommen, zu einem wahren Segen geworden ist.

2. Vor dem Kretin hat der Taubstumme einen bedeutenden natürlichen Vorsprung,*) sofern ihm zwar zwei Kräfte, die jener in gewissem Grade noch besitzt, gänzlich fehlen, dafür aber das Uebel kein so universales und centrales ist, daher die Thätigkeit der übrigen Sinne und die geistige Kraft, sich derselben wie überhaupt der leiblichen Organe zu bedienen, eine sehr normale seyn kann, sofern nicht mit der Taubstummheit selber ein kretinischer Zustand sich verbindet. Deßhalb nennt die Geschichte schon im 16. Jahrhundert Versuche, die Taubstummen zu bilden (der Spanier Pedro de Ponca [† 1584] machte mit den taubstummen Kindern des Connetable von Kastilien solche Versuche, er brachte ihnen das Schreiben bei und suchte die durch die Schrift bezeichneten Gegenstände auch in Lauten ausdrücken zu lassen); das 17. Jahrhundert bringt den Surdus loquens von einem Holländer Joh. Conrad Aman (1692); das 18. den Abbé de l' Epée und Heinicke; und in unsrer Zeit ist der Taubstummen-Unterricht zu einem vollständigen, mit der allgemeinen Pädagogik organisch verbundenen

---

*) Dr. Rösch erzählt a. a. O. S. 144: „Ich habe die merkwürdige Beobachtung gemacht, daß die Kretinen dieser Ordnung" (es ist nach seiner Klassificirung die zweite, die an Leib und Seele Zwerge bleiben) „um desto weniger blödsinnig sind, je vollkommener die Taubstummheit ist. Ich sah mehrmals Geschwister, von denen eines taubstumm, ein anderes nur übelhörig war und sprechen konnte, ein drittes gut entwickelt war, und da hielten die Taubstummen mit den Wohlentwickelten zusammen und hatten die übelhörigen und lallenden Simpel zum Besten."

System ausgebildet worden, so sehr, daß von jedem tüchtigen Schulmann die Kenntniß dieses Zweiges pädagogischer Kunst verlangt werden kann. Stünden wir freilich noch auf dem Standpunkte, den man unsers Wissens noch heute in Frankreich *) und England festhält, daß eine eigens ersonnene Geberdensprache dem Taubstummen das ersetzen soll, was ihm mangelt: dann wäre dieß eine aparte Kunst, die den gewöhnlichen Schulmann nichts angienge. Allein, wenn auch das Graser'sche Problem, Taubstumme mit Vollsinnigen durchweg gemeinschaftlich unterrichten zu wollen, sich nicht hat realisiren können, so ist doch außer Zweifel, daß sowohl die Uebungen, die die Herstellung der Sprachfähigkeit bezwecken, als die Uebungen der Hand, durch welche der schriftliche Ausdruck ermöglicht werden soll, wesentlich den Lautir- und Hand-Uebungen der Vollsinnigen parallel laufen, so daß der Fortschritt, den in unsern Tagen der Taubstummen-Unterricht gemacht hat, in einer größern Annäherung an den Schulunterricht der Vollsinnigen besteht.

Dieß liegt in der Natur der Sache. Soll der Taubstumme in die menschliche Gesellschaft eintreten, so bedarf er eines Mittels, um sich Andern verständlich zu machen und die Aeußerungen Anderer zn verstehen. Darnach strebt er zwar von selbst, ohne allen Unterricht, indem er sich eine Geberdensprache bildet, die durch Nachahmung der zu bezeichnenden Gegenstände nach ihrer Gestalt oder Thätigkeit oder irgend einem ihm in die Augen fallenden Merkmal dieselbe Vorstellung in Andern hervorrufen soll, die er damit verbindet. Nun war allerdings nichts natürlicher, als daß die Pädagogie, sobald sie ihn in ihren Kreis hereinzog, diese Geberdensprache, weil sie dem Taubstummen natürlich ist, nur weiter auszubilden und zu bereichern suchte, und dazu höch-

*) Vrgl. Allg. Zeit. 1852, 11. Sept. Beil. Nach Kruse (über Taubstumme und Taubstummenbildung, Schleswig 1854 III. S. 335) hat der Abbé Cl. Fr. Deschamps, Kaplan am Dom zu Orleans, noch gegen de l'Epée das Hinarbeiten auf Lautsprache vertheidigt, wie die Berliner Nicolai und Sam. Heinicke.

stens, wie man Beispiele von Versuchen des Taubstummen-Unterrichts aus dem vorigen Jahrhundert kennt, die unartikulirten Laute, die der Zögling von selbst mit Anstrengung hervorbringt, einigermaßen benützt. Allein damit war nicht nur die Bildung auf einen engen Kreis von Vorstellungen beschränkt, da zumal alles Uebersinnliche sich der Darstellung durch Geberden entzieht: sondern, da das Wort allein die Form ist, in welcher der Geist die Objekte sich aneignet, in welcher diese aus ihrer Gegenständlichkeit herausgehoben und als Begriffe des Geistes Eigenthum werden, da ebendeßhalb ein wahrhaftes Denken im Gegensatze zum bloßen Vorstellen nur im Worte möglich ist: so ist der Zweck, den die Bildung des Taubstummen anstreben muß, mit einer bloßen Erweiterung seiner Vorstellungen und einer Bereicherung von Mitteln, sich durch die Geberde verständlich zu machen, noch weit nicht erreicht; ein wahrhaft menschliches Daseyn ist nur möglich, wenn auch dem Taubstummen die Gabe des Wortes in aktivem und passivem Sinne verliehen wird.*) So weit scheint indessen auch die französische Methodik mit der deutschen übereinzustimmen; denn der Gebrauch des Handalphabets, womit über die blos nachahmende Geberde zur Bezeichnung eines Gegenstandes schon hinausgeschritten ist, hat ja nur einen Sinn, wenn dadurch Wörter zusammengesetzt werden sollen; das Wort ist somit vorhanden, ja es wird vom Handalphabet übergetragen auf die Bezeichnung durch die allgemeinen Schriftzeichen — wie denn, laut dem oben citirten Bericht über die Pariser Taubstummenanstalt in der Allg. Zeit. (v. 1852), die Zöglinge z. B. auf die Frage: „Was denkst du vom Kaiser Napoleon," Antworten von solcher Ausdehnung und in solchem Style niederschrieben, wie

*) „Daß die Geberdensprache weniger zu einer Form für das Denken geeignet ist, als das Wort, benimmt ihr durchaus nichts am Werth, sie soll ja nur die Sprache einleiten. Das Streben aber, die Geberdensprache der Wortsprache so viel möglich zu nähern oder ihr eine analoge, deren Stelle vertretende Form angedeihen zu lassen, verriethe eine gänzliche Unkunde ihres Wesens und wäre ein Todtschlag an der Muttersprache des Taubstummen." Kruse S. 184.

man es etwa in Adressen oder Deputationsreden zu hören gewohnt ist. Dort fehlt also nur der Laut zum Worte, und man glaubt dessen so sehr entbehren zu können, daß man Taubstumme als Lehrer der Taubstummen anstellt. Allein damit scheint uns der Mangel nur vergrößert. Erstlich ist der praktische Gewinn, den die Taubstummenbildung dadurch gewähren soll, den Taubstummen dem Leben zurückzugeben und ihn in den Verkehr der menschlichen Gesellschaft einzureihen, durch die blos schriftliche Ausdrucksweise sehr geschmälert; und zweitens ist nicht recht abzusehen, was für denjenigen, der vom gesprochenen Worte gar keine Vorstellung hat, ein geschriebenes Wort anders seyn soll, als eine Art Malerei, die ihm aber offenbar viel unangemessener und unnatürlicher erscheinen muß, als eine mimische Bezeichnung. Alle Schriftsprache ist ja nur das auf dem mündlichen Worte und seinen Bestandtheilen, seinen Modificationen ruhende Mittel, auch in demjenigen, den das gesprochene Wort nicht erreichen kann, dennoch dieselben Gedanken zu erzeugen, wie wenn er das gesprochene Wort hörte; hat er aber von einem Wortlaut, vom Sprechen gar keine Vorstellung, so ist jenes nur unter dieser Voraussetzung brauchbare Surrogat nichts als eine ungeheure Mühe, die das Denken dennoch nicht entbindet, sondern blos auf dem Wege der Dressur einige Erfolge hervorbringen kann. Es kann sich daher blos noch fragen, — nicht, ob Lautsprache oder Schriftsprache das Zweckmäßigere, sondern ob die erstere überhaupt möglich sei; ist sie das, so tritt die Schriftsprache in das richtige, untergeordnete Verhältniß zu ihr; ist sie es nicht, so ist auch die Schriftsprache nicht die dem Taubstummen angemessene, sondern wir müssen uns begnügen, seine Geberdensprache so sehr wie möglich zu bereichern, d. h. nicht sie künstlich zu steigern, denn alsdann versteht sie Niemand außerhalb des Taubstummen-Instituts, sondern ihre natürlichen Mittel so vollständig und so bezeichnend wie möglich zu machen. Allein, wie schon die Wahrnehmung, daß meist die Stummheit erst in Folge früherer Beraubung des Gehörs entsteht, weil der Reiz zum

Reden in diesem Falle ausbleibt, somit die Organe nicht in Uebung kommen, den Gedanken an die Möglichkeit des Redenlernens nahe legen mußte: so hat die Erfahrung diese Möglichkeit längst bewiesen. Theils dadurch, daß der Taubstumme mittelst des Tastsinnes gewisse Veränderungen am Organismus des Redenden, z. B. an dessen Kehle, auf dessen Scheitel &c. gewahr wird, die er dann auch selbst hervorzubringen sucht, wodurch der Laut sich bildet, theils durch das Gefühl, welches Hauch- und Zischlaute auf seine vorgehaltene Hand hervorbringen, theils durch Wahrnehmung der Stellung des Mundes, der Schwingungen, die die Zunge beim r macht u. s. w., lassen sich allmälig die meisten Laute der Sprache hervorbringen, wie umgekehrt der Zögling sie am Lehrer absieht und auf diesem Wege das langsam und in kurzen Sätzen Gesprochene verstehen lernt.*) Diese Uebungen nehmen viele Zeit in Anspruch, um so mehr, als man nie lange auf einmal fortfahren kann, weil die Anstrengung für den Zögling eine sehr große ist. Deßwegen muß daneben ein Realunterricht hergehen, d. h. es muß durch Bilder, die einstweilen mit der dem Zögling geläufigen, natürlichen Geberdensprache erläutert werden, sein Vorstellungskreis erweitert, zugleich aber durch's Nachzeichnen die Hand gehörig geübt werden, nicht blos, weil überhaupt das Zeichnen eine Kunst ist, die für Viele die Möglichkeit ihrer späteren Existenz (als Lithographen, Musterzeichner für Fabriken u. s. w.) bedingt, sondern damit auch die beste Grundlage für den Schreibunterricht gegeben ist, der so bald eintritt, als die Laute gelernt zu werden anfangen. (Jeder Laut, sobald er richtig hervorgebracht werden kann, wird dann auch mit seinen Zeichen versehen, d. h. der entsprechende Buchstabe geschrieben.) Sind einmal alle Laute und Buchstaben

*) „Nicht selten gesellt sich dem das Bewußtseyn des Eindrucks bei, welchen das gesprochene Wort, besonders wenn es scharf und markirt gesprochen wird, auf den Scharfblick des Taubstummen durch die dadurch modificirten Veränderungen und Bewegungen der Lippen, des Mundes und der Gesichtsmuskeln macht, wodurch gewissermaßen physiognomische Charakterbilder von den Wörtern in seiner Seele entstehen.“ Ebend. S. 193.

gewonnen, so werden sie zusammengesetzt, die Wörter in ihrer Bedeutung erkennen gelehrt durch Vorweisung der Gegenstände, und darauf nun auch die durch ausgesprochene Sätze in ihrer Bedeutung zu erkennenden Flexionen gebaut. Ob dieß zu einem förmlichen Sprachunterricht werden, oder die Sprachfähigkeit nur praktisch, an den gegebenen Stoffen, wie sie sich eben darbieten, geübt werden soll, ist eine Streitfrage, indem eine sogenannte sächsische Schule strengen Formalismus, eine preußische durchweg Anknüpfung an's Leben, an das durch den übrigen Unterricht gegebene verlangt, von Andern sofort zwischen beiden zu vermitteln gesucht wird. Da wir selbst für die Volksschule nur in bedingter Weise, zur Erleichterung des spätern Unterrichts selbst, einen grammatisch-formalistischen Theil aufgenommen haben, sonst aber ein eigener Sprachunterricht uns nicht ersprießlich schien: so müssen wir auch hier statt des formalistischen Sprachunterrichts einem praktischen Sprachunterricht den Vorzug geben; jedoch eben mit der Modification, daß, um nicht endlos und mit Mühe korrigiren zu müssen, die wichtigsten Formen (namentlich Deklination und Conjugation) wie in einer lateinischen Grammatik durchgenommen und gelernt werden. Denn für den Taubstummen ist ja auch die Sprache seines Volkes eine fremde; es fällt also, was sich gegen jene Einübung in Bezug auf die Volksschule sagen ließ, hier vollends weg, und gerade um in jedem einzelnen Falle den Schüler schnell auf's Richtige zu bringen, ist jene formelle Einübung dienlich. Wird nun aber damit auch eine ziemliche Fertigkeit erreicht; gelingt es sogar, den kreischenden, die Anstrengung verrathenden Ton der Stimme des Taubstummen in etwas zu mildern (was bei solchen am ehesten möglich ist, bei denen noch eine schwache Spur von Gehör übrig geblieben): so wird doch niemals Grasers methodische Consequenz durchgeführt werden können, wonach schlechterdings keine Geberdensprache mehr geduldet werden soll, damit aller und jeder Unterschied zwischen der Ausdrucksweise des Taubstummen und der des Vollsinnigen verschwinde. Verf. hat in

einem früheren Amte mehrmals taubstumme Kinder zur Confirmation in einem je halbjährigen Curs vorbereitet, und es sich zum Gesetz gemacht, durchweg nur das Wort zur Bezeichnung des Gegenstandes zu gebrauchen; allein öfters kam er an Begriffe, die schlechterdings ohne Hülfe mimischer Bezeichnung nicht beizubringen waren. In solchen Dingen ist doch gewiß die bloße Consequenz in der Durchführung des pädagogischen Prinzips nicht der höchste Zweck.

Ist aber der Verkehr des Lehrers und Schülers mittelst der Sprache einmal angebahnt, so hindert nichts mehr, denselben Lehrgang in allen Fächern mit ihm zu nehmen, wie mit dem vollsinnigen Kinde; nur daß, während bei diesem ein methodischer Fehler, ein Sprung im Fortschreiten, eine übriggebliebene Unklarheit in der Darstellung sich leichter durch das eigene Beobachten und Denken des Schülers ergänzt, dieß beim Taubstummen wegfällt. Daher gilt von diesem Unterricht zu allermeist das pestalozzische Doppelgesetz des Gründens aller Unterweisung auf Anschauung und der Lückenlosigkeit im Fortschritt. Selbst in Bezug auf übersinnliche Dinge, also namentlich auf Religion, ist dann der Unterschied zwischen dem Taubstummen und dem Hörenden kein absoluter mehr. Denn auch dem hörenden Kinde vermögen wir ja das Uebersinnliche, das Göttliche nicht so beizubringen, wie wir es rechnen oder schreiben lehren; wäre nicht in ihm selbst die spezifisch religiöse Anlage, würde nicht ein inneres Licht über diese Dinge aufgehen, das wir nicht erst schaffen, sondern nur wach rufen können: so würden wir auch zu den hörenden Kindern vergebens von Gott, von der Ewigkeit u. s. w. reden. Und wenn wir bei dem Taubstummen vorerst uns begnügen müssen, wenn er Gott im Himmel sich auf ziemlich anthropomorphistische Weise denkt, seinen Wohnsitz sich ziemlich lokal vorstellt: ist das Gleiche nicht auch bei unsern gesunden Kindern der Fall? Durch die Vorstellung der Allwissenheit Gottes, der auch in's Verborgene sieht, so wie durch die damit in Verbindung zu bringende Weckung und Schär-

fung des Gewissens, die freilich nicht in Lehrstunden, sondern im Leben bewerkstelligt werden muß, wird das Anthropomorphistische jener Vorstellungen immer wieder überwunden. Jene Gotteserkenntniß bildet sich aber, wie beim hörenden Kinde, zunächst theils durch die biblische Geschichte, theils durch die Gebetsübung; später wird eine übrigens mäßige Anzahl der kernhaftesten Sprüche der Schrift gelernt; Lieder haben für Taubstumme einen geringeren Werth, nicht nur weil sie sie nicht singen können, sondern weil sie auch nicht einmal den Reim hören, und das bloße Wahrnehmen der Gleichheit der Endsylben, so wie des metrischen Rhytmus für den Taubstummen durch die Anstrengung des Redens erschwert wird; als Schlußstein tritt dann der Katechismus ein, von dem wenigstens der Text muß memorirt werden, während die Auslegung, wie wir sie von Luther haben, für die mündliche Belehrung zur Grundlage dienen soll.

In Bezug auf die sittliche Qualität und die entsprechende Behandlung des Taubstummen hat Kruse a. a. O. S. 101 behauptet: „Der Gewissenstrieb ist der Grundton in seinem moralischen Charakter, daher hängt er dem sittlich Guten, wo er es erkannt hat, mit dem willigsten Herzen, mit dem entschiedenen Willen an.“ Womit diese so allgemeine Behauptung erwiesen werden soll, ist uns nicht bekannt, wohl aber, daß diese Willigkeit, das erkannte Gute zu thun, diese Stärke des Gewissenstriebes im Taubstummen nicht größer und erfolgreicher ist, als bei vollsinnigen Kindern; zudem hat Kruse selbst zuvor schon Charakterzüge, die sich bei Taubstummen häufig finden und aus natürlichen Ursachen sich erklären, namhaft gemacht, die jenes so umfassende Lob bedeutend ermäßigen. So heißt es S. 73: Der Taubstumme ist nicht nur zum Eigensinn, zu Widersetzlichkeit und Trotz, sondern auch zu Streitsucht und Rechthaberei geneigt, ebenso S. 77 zu Mißtrauen und Argwohn, S. 71: „Wie jeder Ungebildete, erkennt er die Opfer der Liebe nicht, die ihm zu lieb geschehen, er macht vielmehr durch das unmittelbare Bewußtseyn des Bedürfnisses seine Rechte

auf solch liebende Fürsorge geltend;“ S. 72: „Seine Ideen, weil sie meist auf eigener Anschauung beruhen, müssen mit den Ideen der Hörenden meist collidiren und je fremdartiger (ihm) die Vorstellungsweisen Andrer sind, desto fester hält er die seinigen entgegen und gibt selten nach. Je mehr Talente ein taubstummer Lehrling oder Gesell entwickelt, desto unbeugsamer ist sein Stolz, desto greller sein Oppositionsgeist.“ Dieß sind wichtige Momente, auf welche der Erzieher beim Taubstummen speziell zu achten und denen er entgegenzuwirken hat. Aber weil die genannten Eigenschaften von der Art sind, daß sie mit zunehmendem Alter immer fester werden, so ist desto mehr eine frühzeitige Einwirkung durch Zucht und geistige Belebung nöthig. Daß der Taubstumme die Opfer, die ihm gebracht werden, nicht zu würdigen weiß, das hat er mit jedem Kinde gemein; dem wird aber nicht dadurch abgeholfen, daß man ihm äußerlich vorstellt, wie viel er seinem Erzieher zu danken habe, sondern der letztere muß unverdrossen fortfahren; jene Erkenntniß und mit ihr die Dankbarkeit wird, wenn auch spät erst, dennoch in reiferen Jahren kommen, und selbst wenn sie nie einträte, so arbeiten wir ja nicht um menschlichen Dankes, sondern um Gottes willen. Daß aber der Taubstumme für Wohlthaten, die er als solche erkennt, kein Dankgefühl habe, sondern auf alles ein Recht zu haben glaube: das kann nicht behauptet werden; es kann dahin nur kommen, wenn man den Trotz, den der natürliche Mensch in sich trägt, ob er taub ist oder nicht, hat überhand nehmen lassen, in welchem Falle sich bei dem Vollsinnigen und Bestgeschulten das Gleiche zeigt.

Durch die Gleichstellung des Taubstummen-Unterrichts mit dem Schulunterricht sind wir aber, wie es scheint, in die Nothwendigkeit versetzt, derjenigen Ansicht beizustimmen, die gar keine abgesonderten Taubstummenanstalten zugeben, sondern die Taubstummen mit den Vollsinnigen zugleich unterrichtet wissen will. Denn wenn nach dem Obigen von da an, wo der Taubstumme vernehmlich reden und langsam Gesprochenes verstehen (absehen)

kann, der Unterricht im Wesentlichen den gleichen Gang nimmt, so hätte auf der andern Seite der Verkehr mit Vollsinnigen gegenüber von dem Leben in Taubstummenanstalten den Vorzug, daß die Zöglinge, wenn sie dann einmal aus der Anstalt in's Leben übertreten, nicht in eine fremde Welt sich versetzt sehen, in welcher sie mit allem, was sie gelernt, weder verständlich werden noch Andere verstehen können. Allein wenn wir auch den Gang des Unterrichts im Wesentlichen für den gleichen erklären: wie viele Modificationen bleiben nicht doch im Einzelnen, in jeder Lehrstunde übrig! Wie oft würde etwas kurz Hingesagtes wohl von den Vollsinnigen, nicht aber von den Taubstummen vernommen; wie oft diesen eine klare Vorstellung von dem fehlen, was den Andern vollkommen geläufig ist! Weit plausibler ist der Vorschlag, nicht Taubstummen-Institute, sondern Taubstummenschulen zu errichten, welche die Schüler nur während der Lehrstunden besuchen sollten, um nach denselben zu den Eltern zurückzukehren. Ja: zu den Eltern; vorausgesetzt erstlich, daß diese an Ort und Stelle, und zweitens, daß sie im Stande sind, den Taubstummen so zu behandeln, wie es sein Zustand und der Fortschritt seiner Bildung erfordert. Aber in dem Orte, wo eine Taubstummenschule bestehen soll, werden hoffentlich nicht so viele Familien seyn, um dieselbe aus ihrer Mitte zu bevölkern; sollen es aber fremde Kostleute seyn, so ist der zweite Punkt noch mehr auf's Ungewisse gestellt. Denn selbst wenn die häusliche Behandlung keine rohe ist, so sind doch wohl schwerlich alle Familien von der Art, daß sie, wenn z. B. der Taubstumme reden zu lernen angefangen hat, sich mit derselben Aufmerksamkeit und Geduld ihm hingeben, die nöthig wäre, um jene Fortschritte recht solid zu machen, das Gelernte immer, wo sich Gelegenheit bietet, augenblicklich anzuwenden, und dem Fehlenden, dem Vergessenen geschickt nachzuhelfen. Viel mehr kann dieß durch Vereinigung einer Taubstummenanstalt mit einer andern Anstalt, z. B. einem Waisenhaus oder einer andern Rettungsanstalt erreicht werden, wo der Verkehr mit den Vollsinnigen

durch die gemeinschaftliche Aufsicht und Leitung so zu regeln ist, daß er, statt der Taubstummenbildung lähmend in den Weg zu treten, diese vielmehr wesentlich fördert. Letzteres ist nach unserer Erfahrung durch eine solche Vereinigung insbesondere auch darum der Fall, weil solch eine vereinigte, daher umfangreichere Anstalt auch besser im Stande ist, durch Land- und Gartenbau, durch Viehzucht u. s. w. ihre Zöglinge zu beschäftigen, somit auch nach dieser Seite hin den Taubstummen etwas zu gewähren, was sowohl für den allgemeinen Zweck ihrer Bildung, als für ihr künftiges Fortkommen vom größten Werthe ist.

3. Wie sehr endlich der Blinde dem Taubstummen vorgeht, zeigt sich an der Thatsache, daß wir wohl blinde Dichter, blinde Virtuosen auf irgend einem Instrumente,*) aber keinen Taubstummen aufweisen können, der in irgend etwas über die Mittellinie der Brauchbarkeit sich weit erhoben hätte. (Daß es am Pariser Institut taubstumme Professoren gibt, die, wie die Professoren anderer höherer Schulen, daselbst beim Eintritt in das Lehrzimmer von ihren taubstummen Schülern mit Beifallklatschen empfangen werden, ist kein Gegenbeweis.) Der Blinde hat, ob ihm auch das Augenlicht fehlt, dafür das Wort, den Schlüssel zu aller Erkenntniß, den Schlüssel einer innern Welt, in der er desto einheimischer werden kann, je weniger er durch die äußere Welt zerstreut ist. Für ihn ist daher ein Sprachunterricht im Sinne der Methodik nicht nöthig; er bedarf nur, daß man mit ihm spricht, und durch diesen Verkehr ihn vor dem Versinken in eine innere Leere und Finsterniß bewahrt, indem ihm auch der Stoff, der dem Sehenden durch's Auge zugeführt wird, mittelst des Wortes

*) Z. B. die Klavierspielerin Paradies, geb. 1749. Die Harmonikaspielerin Kirchgeßner, geb. 1773. Der Pariser Componist Fitzieri, der sich durch ausgespannte Fäden das Notensystem, durch hölzerne Klötzchen, die er darin aufhing, die Noten ersetzte und in dieser Gestalt vollstimmige Partituren ausarbeitete. (S. Riehl, d. Vierteljahrschrift 1853 IV. S. 179.) Der Bildhauer Gonelli unter Pabst Urban VIII. und viele andere. Vergl. Scherer, die Zukunft der Blinden. S. 158—216.

und der dadurch erzeugten innern Anschauung zu eigen gemacht wird. Jedoch ist, wie wir es als im Wesen alles Unterrichts liegend erkannt haben, auch dem Blinden die Anschauung dessen unerläßlich, was er lernen soll. Aber sie wird ihm auch wirklich zu Theil, 1) indem sein Gehör ihm eine Menge von Eindrücken zuführt, die sich in ihm zu bestimmten Vorstellungen ordnen (z. B. vom Donner, von einer Glocke, vorzüglich aber von der Musik) und an denen sein inneres Leben Nahrungsstoff gewinnt; und 2) indem ihm diejenigen Gegenstände, von deren Form er eine Vorstellung gewinnen soll, zur Betastung zugeführt werden. Letzteres ist für die Blinden bekanntlich in so weiter Ausdehnung geschehen, daß es für sie Mittel gibt, um durch den Tastsinn zu lesen, durch eine Art Lettern sich schriftlich auszudrücken, mit Drahtstiften zu rechnen u. s. w. Auch der Geruch, in geringerem Maaße der Geschmack, kann für jenen Zweck, Anschauungen zu erzeugen, mit Anschauungen den Blinden zu bereichern, speziell benützt und ausgebildet werden. Wie aber dieses Anschauen bei dem gesunden Kinde nur dann wirksam wird und in lebendigem Flusse bleibt, wenn sich aus ihm eine Selbstthätigkeit bildet, so wird bei dem Blinden dieß in folgender Weise geschehen: 1) durch die Reproducirung des innerlich Aufgenommenen im Worte; theils indem der Blinde veranlaßt wird, über das Objekt sich auszusprechen, seine Wahrnehmungen mitzutheilen; theils indem er, was er einmal sich angeeignet hat, öfters wiederholt und dadurch es sich zum unverlierbaren Besitze macht; 2) durch freie Gestaltung der ihm zugänglichen Stoffe nach vorgegebenen Mustern oder nach eigenen Ideen. (So haben Blinde bekanntlich in mechanischen Arbeiten, z. B. in Verfertigung musikalischer Instrumente*) &c. Ausgezeichnetes geleistet.) Weil aber immerhin dem Blinden ein Theil der Außenwelt und ihrer Reize verschlossen bleibt: so ist es für ihn eine um so größere Wohlthat, wenn die Innenwelt ihm recht weit und tief aufgeschlossen wird, die ihn sein Elend ver-

*) Wie unser württembergischer Landsmann Käferle.

gessen macht. Also insbesondere die Weckung religiösen Sinnes,*) das gläubige Hoffen auf den Herrn, der auch dem Blinden die Augen aufthut, auf eine Lichtwelt jenseits des Grabes, die Uebung im stillen Gebetsumgang mit Gott; außerdem aber auch die Bereicherung des innern Lebens durch die edelsten Erzeugnisse menschlicher Kunst**) — das werden die Hauptmittel seyn, um jenen Zweck zu erreichen.

Schwieriger als das Didaktische wäre sowohl bei den Taubstummen als bei den Blinden die sittliche Erziehung, die Gemüths- und Charakterbildung, wenn es wahr wäre, was oft schon behauptet wurde, daß mit einer gewissen Nothwendigkeit Eigensinn, Mißtrauen, Undankbarkeit, ja noch gröbere Dinge, wie namentlich starke geschlechtliche Begierde***) jenen Unglücklichen anhafte. Daß Fehler dieser Art bei manchen Individuen dieser Gattung vorhanden sind, ist nicht zu läugnen; aber sie erklären sich vollkommen aus der falschen Behandlung, der sie oft in ihrer Heimath unterworfen sind, ehe sie in die Hände eines vernünftigen Erziehers kommen. Ein Blinder, der mehrfach belogen worden ist, wird

---

*) Vgl. Scherer a. a. O. S. 26.

**) Hientzsch stellt in der Schrift: Ueber Erziehung und Unterricht der Blinden, Berlin 1851, die Musik so hoch, daß er sie als einen der drei Hauptfaktoren alles Blinden-Unterrichts bezeichnet (1. allgemeiner Schulunterricht; 2. Musik, als wesentlicher Ersatz für alle entbehrten Genüsse; 3. Handarbeit mit Leibesübung). Mit Recht aber tadelt er die Ostentation, welche man in manchen Anstalten mit der Herstellung eines ganzen Orchesters von Blinden treibt. Man soll, wenn der Blinde arm ist und nicht ein ausgezeichnetes musikalisches Talent besitzt, ihn nicht Klavier lehren, das sei eine wahre Ironie, sondern Lieder zur Harfe; eben darum auch soll man nicht das Hauptaugenmerk auf mehrstimmige, kunstreiche Chorgesänge, sondern auf Melodieen richten, die der Blinde allein singen und womit er sich und Andre erfreuen kann. Anders urtheilt freilich Scherer, der die Bildung von Orchestern aus Blinden (S. 94. 122.) als einen Beweis bedeutender, auch ökonomisch werthvoller Kultur derselben anzusehen scheint. Dieß trifft aber nur in großen Städten zu, wo solch eine Gesellschaft beisammen bleiben kann, während in Betreff der Erziehungsinstitute für Blinde gewiß Hientzsch Recht behält.

***) S. dagegen die warme Vertheidigung Scherers a. a. O. S. 36.

mißtrauisch; macht man ihm sein armes Leben noch bitter, muß er sich um jeden kleinen Besitz oder jedes kleine Recht streiten, so wird er eigensinnig: läßt man es ihn auf dem täglichen Brod essen, daß er unwerth ist und man ihn nur noch füttert, weil man muß, so wird er nicht mehr viel Dank für die so gereichte Wohlthat empfinden; und haben böse Zungen den Geschlechtstrieb in dem Blinden allzufrüh geweckt, so wird sich die Phantasie, je weniger die Augen ihm Bilder zuführen, desto üppiger auf diesen Punkt werfen; für den Taubstummen aber kann der Grund hievon darin liegen, daß er in Folge seines Uebels nicht schon in frühen Jahren, wie ein anderes Kind, gelehrt werden konnte, das Anständige vom Unanständigen zu unterscheiden. Allein im Wesen der fraglichen Gebrechen an sich liegt das alles nicht, und es ist daher nur Pflicht der Behörden, insbesondere der Geistlichen, auf baldmögliche Unterbringung solcher Kinder am geeigneten Orte hinzuwirken. Bleiben jene schlimmen Einflüsse ferne, so wird gewiß statt der Undankbarkeit eine recht herzliche Anhänglichkeit an die rettende Hand sich zeigen, und das Mißtrauen, das den Armen in seiner Hilflosigkeit doppelt unglücklich macht, einer rückhaltslosen Hingebung weichen, in der sich derselbe glücklich fühlt.*)

Weniger scheint sich der Kretinismus dem sittlichen Zustande gegenüber indifferent zu verhalten. Es ist konstatirt, daß nicht nur eine bedeutende, ja viehische Erregtheit des Geschlechtstriebs

*) Vgl. die Schrift: „Gründliche Hilfe für Blinde" von Freudenberg. Berlin 1843. Derselbe erwähnt (S. 27) unter anderm auch die Beschuldigung: „Die Blinden seien in der Regel irreligiös, weil sie den Beweis für das Daseyn Gottes aus den Werken der Schöpfung nicht haben." Man sieht, das soll eine Deduktion seyn, die aber, wie sie in sich selbst nichtig ist, so auch durch die Erfahrung nicht bestätigt wird. Daß das Gewissen in den Blinden weniger thätig sei, gibt auch Freudenberg zu; wenn sich dieß wirklich bestätigen sollte, was uns aber noch nie als Thatsache bemerkbar geworden ist, so müßte der Grund nur darin liegen, daß der Blinde wenig aktiv seyn kann, also das Bewußtseyn, etwas Böses gethan zu haben, seltener eintreten wird, weil er überhaupt nichts gethan hat, Fehler aber ihm selbst und Andern leichter als durch sein Gebrechen veranlaßt und entschuldbar erscheinen können.

mit jenem Uebel häufig verbunden ist, sondern daß auch Heimtücke, Perfidie, Streitsucht und selbst (wie z. B. der erwähnte Bericht aus Mariaberg S. 68 beweist) ein boshafter Spottgeist, also überhaupt eine Calibans-Natur, sich bei Kretinen findet. Allein es ist wohl kaum anders denkbar, als daß, sobald der Geist aus einer so jämmerlichen Gebundenheit, wie diese im Zustande des Kretinismus Statt findet, freier wird, sobald irgend ein menschliches Interesse Raum gewinnen kann, und der Körper nicht mehr blos eine belebte Fleisch- und Knochenmasse, sondern das dienende Organ des Geistes wird, daß ferner, wenn die Einwirkung einer beharrlichen, geduldigen Liebe dem Kretin allmälig fühlbar wird, auch jene Uebel sich eben so vermindern, wie die früher schon erwähnte Gefräßigkeit und die oft so furchtbare und mit einem gewissen Wohlgefallen oder gar mit Bosheit geübte Unreinlichkeit. — Denn auch in Betreff der Kretinen liegt die Annahme nahe, daß jene schlimmen Neigungen wenigstens zu gleichen Theilen erst durch die heillose Behandlung erzeugt worden sind, denen solche erbarmungswürdige Wesen ausgesetzt sind, ehe noch Jemand von ihrem Daseyn etwas erfährt. Der mehrgenannte Mariaberger Bericht weiß (S. 77) von einem Knaben zu erzählen, dessen ledige Mutter schon simpelhaft war, der sofort nach seiner Geburt so behandelt wurde, daß wahrscheinlich ist, er sei zu einem frühen Tode bestimmt gewesen; der, wenn er im bittern Hunger nach Brod schrie, Schläge zur Antwort bekam, und deßhalb von seinem vierten Jahre an die Hundeschüsseln und Schweinskübel in den Nachbarhäusern mit heißer Gier leerte; was Wunder, daß ein ohnehin schwachsinniger Knabe dadurch vollends zur Bosheit und Heimtücke verleitet ward? Aber nur um so greller leuchtet aus solchen Schicksalen, denen viel mehrere unsrer Mitgeschöpfe unterworfen sind, als man nur weiß, die Nothwendigkeit hervor, zu retten, nicht durch Fütterung nur, sondern dadurch, daß das in solchen Kreaturen bis auf's Aeußerste besudelte und zertretene Bild Gottes, wenn auch nur in schwachen Umrissen, wieder hergestellt werde.

III. Die Verwaisten und Verwahrlosten.

Diese beiden Gattungen haben wir zwar in Kap. 1 begrifflich aus einander gehalten, da ja glücklicher Weise nicht alle Verwaisten auch verwahrlost werden, und leider eben so wenig alle Verwahrlosten durch Verwaisung in ihre sittliche Gefahr oder Verderbniß gerathen sind. Aber, wie wir in der wirklichen Praxis z. B. das Waisenhaus und die Rettungsanstalt, welche jenen beiden Begriffen entsprechend auch verschiedene Bestimmung haben sollen, doch nicht streng auseinanderhalten können, da das Waisenhaus einen Zögling darum, weil er verwahrlost oder in Gefahr ist dieß zu werden, eben so wenig abweist, als eine Rettungsanstalt eine arme Waise darum abweisen wird, weil sie noch nicht verwahrlost ist:*) so können wir auch hier, sobald wir zur Behandlung der zu Rettenden in specie näher herantreten, sie nicht strenge scheiden, ohne uns mehrfach wiederholen zu müssen, da, sobald eine unverdorbene Waise etwa unter ihren Verwandten oder bei einer Familie untergebracht ist, für die Erziehung derselben keinerlei besondere Vorkehrung nöthig ist, sondern einfach die christliche Erziehung wie bei jedem andern Kinde das Ihre zu thun hat. Erst von da an,

---

*) Dieß wäre schon aus dem pädagogischen Grunde unrecht, weil es für die wirklich Verwahrlosten von großer Wichtigkeit ist und dem Erzieher ein wirksamer Faktor daraus erwächst, daß auch solche Kinder da sind, die einen guten Kern bilden und in ihrer Art, durch's Exempel und ihre sonstige Einwirkung auf die Masse dem Erzieher in die Hände arbeiten. Ceteris paribus liegt es, wenn zwischen Zweien gewählt werden muß, allerdings im Geiste der Rettungsanstalt, die bloße Waise abzuweisen und dafür den Verwahrlosten oder schon Verdorbenen aufzunehmen; wogegen das Waisenhaus vielleicht eine Waise bevorzugt, deren Vater sich irgendwie verdient gemacht hat. Allein Letzteres ist offenbar nur eine Nebenrücksicht, die blos dadurch größere Bedeutung erlangt, daß die Waisenhäuser vom Staat unterhalten zu werden pflegen, der auf die angegebene Weise seine Dankesschuld gegen verdiente Männer abzutragen sucht. In diesem Falle wäre das Zweckmäßigere ohne Zweifel, Waisen solcher Art bei rechtschaffenen Familien unterzubringen.

wo die Waise in Gefahr ist, verwahrlost zu werden, wird das Erziehungsgeschäft im engern Sinne zum Rettungswerk. Wie wir aber die Verwaisten aus diesem Grunde hier mit den Verwahrlosten zusammennehmen: so scheiden wir auch diejenigen nicht als eine besondere Klasse aus, die nicht mehr blos verwahrlost, sondern bereits zu Bösewichtern geworden sind, bei denen das somit schon in irgend einem Maaß eingetreten ist, wovor Jene erst bewahrt werden sollen. Wir wissen wohl, daß dieser Unterschied z. B. von Wichern betont wird; bei ihm gilt der Grundsatz (s. die Schrift: „Das rauhe Haus, ein Bild aus der Zeit, von Th. v. Wedderkop," Oldenburg 1851, S. 49.): „Dürftigkeit und leibliche Noth dürfen (bei der Wahl der zur Aufnahme Angemeldeten) nicht entscheiden, denn die Anstalt ist ihrer letzten Tendenz nach keine Armenanstalt. Unter den Schlimmen sind es die Schlimmsten, die hieher gelangen; der Verkommenste, Verderbteste ist der Willkommenste, denn an ihn hat die Liebe den heiligsten Anspruch." Und nach S. 47. 48. können vermögliche Eltern ein mißrathenes Kind gegen Leistung einer vollen Pension dem Rettungshaus übergeben, wie gleicherweise der Staat die jugendlichen Verbrecher, statt sie im Gefängnisse noch schlimmer werden oder nach ihrer Befreiung wieder in's alte Geleise gerathen zu lassen, demselben anvertrauen kann, wie anderwärts (z. B. in schwäbisch Hall) öffentliche Anstalten für jugendliche Verbrecher bestehen. So entsteht uns zwar wohl eine Scala: Waisenarmuth, Verwahrlosung, Verdorbenheit, welcher die Scala: Waisenhaus und Rettungsanstalt (im allgemeinen Sinne), Rettungshaus (im Sinne Wicherns) entspräche. Aber die drei Stufen sind einander im wirklichen Leben so nahe, die eine geht so unmerklich in die andere über, daß wir, ob auch die Anstalten sich nach ihren vorwiegenden Bestandtheilen unterscheiden, in ihnen doch nur Klassen einer und derselben, in sich wesentlich zusammenhängenden Gesammtthätigkeit zu erkennen vermögen, die darin besteht, was verloren ist, zu suchen, was sterben will, zu stärken. (Off. 3, 2.) Deßhalb nehmen wir hier, wo wir nicht über ver-

schiedene Anstalten referiren, sondern das Werk der Rettung als integrirenden Theil der christlichen Pädagogie beleuchten wollen, das zusammen, was innerlich Eins ist.

1. Dem Rettungszweck in seiner specielleren Bestimmtheit, wodurch er sich sowohl von der häuslichen Aufgabe als von der Aufgabe des öffentlichen Schulamtes unterscheidet, dient zu allererst eine Anstalt, der wir oben schon (S. 554 f.) eine andere Bedeutung zuerkannt haben: die Kleinkinderanstalt. Denn vielfach ist sie nicht dazu bestimmt, wozu auch Eltern besserer Art gerade aus Sorgfalt für ihre Kinder eine täglich mehrstündige gemeinsame Unterhaltung derselben unter Einer Aufseherin veranstalten können, nämlich zur vorbereitenden Weckung des Geistes und Gemeinsinnes: sondern sie muß meist schon einer Verwahrlosung vorbeugen, die darin besteht, daß ärmere Eltern früh an ihre Arbeit gehen und die Kinder sich selbst überlassen, so daß erst die Volksschule sie wieder unter eine regelmäßige Aufsicht bringen würde, wenn nicht eine Anstalt der genannten Art — die darum auch schon von Beneke unter die Nothanstalten gerechnet worden ist — sich derselben annähme. Die Einrichtung einer solchen Anstalt aber und die Behandlung der Kinder kann wesentlich keine andere seyn, als sie es auch für Kinder aus rechtschaffenen und gebildeten Familien wäre; nur insofern geht jene weiter als diese, als die Anstalt für arme Kinder oft genug in dem Falle seyn wird, auch den leiblichen Hunger stillen zu müssen und für Kleidung zu sorgen, ja sofern noch mehr die Uebel der Unreinlichkeit und der geistigen Stumpfheit eine größere pädagogische Arbeit nöthig machen. Im Uebrigen muß jeder Tag mit Gesang, Spiel, Bewegung im Freien, einigem leichten Memoriren, wenn es seyn kann, auch Zeichnen oder wenigstens Striche- und Ringemachen, wohl auch Zählen an den Fingern hingehen; aber all' das nicht schulmäßig, sondern rein als Spiel mit gehöriger Disciplin betrieben. Dieß ist die rechte Mitte zwischen bloßem Hüten und zwischen allzu frühem Beginnen des Schulunterrichts, wie

derselbe in den englischen Kleinkinderschulen Statt findet, dort freilich dadurch gerechtfertigt, daß Kirche und Staat für den Volksunterricht schlecht gesorgt haben.

2. Hat die Kleinkinderanstalt, auch wenn wir ihre Aufgabe mit in dem Rettungswerk begriffen finden, es doch nur erst mit einem sehr engbegränzten Gebiete zu thun, das sowohl den Unterricht als jede ernstliche Arbeit noch ausschließt: so wird dagegen die Aufgabe eine höchst umfassende, wenn wir zur Rettungsanstalt vorschreiten, unter welchen Begriff wir, dem oben Gesagten gemäß, auch das Waisenhaus mit begreifen, weil nicht die Verwaisung an sich, sondern erst die aus derselben entspringende Gefahr der Verwahrlosung an Leib und Seele solch besondere Fürsorge nöthig macht.

a. Was für's Erste den subjektiven Zustand der Kinder, also den Boden betrifft, auf welchem die Pädagogie in obiger Beziehung zu arbeiten hat, so sind zwar die Stufen und die Species der Verwahrlosung, aus der und vor der die Kinder gerettet werden sollen, höchst mannigfaltig, und wie das Elend unerschöpflich ist in Gestalten, in welchen es sich immer wieder neu manifestirt, so zeigen auch die Annalen unsrer Rettungs- und Waisenhäuser immer wieder neue Formen des Jammers, woraus die sich erbarmende Liebe die Kinder ziehen muß. Ludwig Völter hat in seiner „Geschichte und Statistik der Rettungsanstalten in Württemberg" (Stuttg. 1845) S. 14 ff. diese Arten nach ihren wesentlichen Unterschieden so vollständig und genau gezeichnet, daß wir einfach auf dieselbe verweisen, zumal dieselbe von denen, die sich für diesen Gegenstand überhaupt interessiren, nicht ungelesen bleiben darf. Ein Blick in diese Nachtseiten unsers Volkslebens kann freilich ebenso sehr vor jedem Versuch, da helfen zu wollen, abschrecken, als auch dazu anfeuern; aber es muß eben gleich von vorn herein jeder Gedanke an ein Arbeiten in's Große aufgegeben und der Sinn in uns herrschend werden, daß wir's für einen unberechenbaren Gewinn achten, wenn auch nur Eine solch'

arme Seele errettet würde, sollte die Arbeit auch an zehn andern eine vergebliche seyn.

b. Denken wir uns nun irgend eine dieser Arten der Verwahrlosung, so fragt sich: was ist mit dem Kinde zu thun? Der gewöhnliche Schulunterricht reicht nicht aus, weil er weit nicht das ganze Leben des Kindes während des Tages umfaßt; zu Hause achtet Niemand auf dasselbe, oder es wird gar noch zu schlechten Dingen angeleitet und verwendet: — folglich muß es weggethan und in bessere Hände gebracht werden. In der Regel sind die Eltern oder Verwandten es zufrieden, wenn sie nur nichts zahlen dürfen; im schlimmsten Fall aber müßte die Obrigkeit eben so gut, als sie mit allem Rechte den vollen Schulzwang ausübt, auch für solche Kinder der wahre Vormund seyn. Allein wohin? Ehe die für dieselben bestimmten Anstalten existirten, konnte nur die Wahl seyn zwischen einem Hospital, wo aber, außer oben schon erwähnten Uebeln, auch der Einfluß alter Hospitaliten meist ein nachtheiliger war, und zwischen Bürgershäusern, die gegen ein Kostgeld solch ein Kind aufnahmen. Jetzt ist die Wahl noch gegeben zwischen einem Waisenhaus oder einer Rettungsanstalt und zwischen einem Kosthause. Für das Letztere zu Ungunsten der Ersteren ist schon viel gesagt worden und läßt sich vieles geltend machen. Theoretisch betrachtet kann gar kein Zweifel seyn, daß, da die von Gott geordnete Umgebung, in welcher jedes Kind aufwachsen soll, die Familie ist, für Kinder, welchen dieß physisch oder moralisch unmöglich gemacht ist, immer dasjenige Surrogat das bessere ist, welches dem Familienleben am nächsten steht; und daß ein Bürgerhaus dieß eher herstellen kann, als ein Waisenhaus, überhaupt eine größere Anstalt, in welcher vielfältig eine Art Staatsorganismus, ein Gesetz, das individuelle Verhältniß des Kindes zum Vater ersetzen muß, liegt auf offener Hand. Aber dieselben, die dieß einsehen,*) können auch nicht umhin, zu gestehen,

*) Z. B. der Verf. des Aufsatzes in der deutschen Vierteljahrsschrift 1852, III. S. 113: „Das Waisenhaus bildet und erzieht die Kinder rationell

daß nun einmal für die fragliche Klasse von Kindern jenes Naturverhältniß faktisch vernichtet sei, und daß nunmehr erst noch sehr die Frage ist, ob eine einzelne Familie, wie man sie zufällig oder gar im Abstreich findet, ein besseres Surrogat für die mangelnde wirkliche Familie sei, als eine größere Anstalt. Man sagt weiter: das Leben sei für diese Klasse von Menschen viel rauher, als sie es im Waisenhause oder in der Rettungsanstalt kennen lernen; hier dürfen sie nie Hunger leiden, was doch hernach ihrer warte; die pädagogische Behandlung, ob sie auch noch so streng wäre, sei doch jedenfalls humaner, als etwa ein Lehrjunge sie hernach in seines Meisters Werkstätte zu gewarten habe. Daraus wird dann auch erklärt, daß so sehr häufig die ehemaligen Zöglinge der genannten Anstalten ihren Lehrherren davonlaufen; sie seien verweichlicht. Aber wir fragen doch auch: wäre es recht, wenn eine Behörde oder die Anverwandteu eines Kindes aus diesem Grunde geflissentlich ein Kosthaus suchten, wo die Erziehung hauptsächlich in Ohrfeigen bestünde? Statt um der Lehrmeister willen auch die Kinder schon an rohe Behandlung zu gewöhnen, wird vielmehr die Aufgabe die seyn, die Zöglinge so zu erziehen, daß der Lehrmeister so wenig als möglich Anlaß zu solcher Rohheit findet, abgesehen davon, daß es Sache des Gesetzes ist, die Lehrlinge vor Mißhandlung zu schützen. Und daß man die Zöglinge in den Anstalten

---

nach pädagogischen Grundsätzen; aber selbst mit der vollendetsten Anwendung der besten Erziehungsgrundsätze wird es das nicht ersetzen können, was der eigentliche und wahrhafte Boden der Erziehung ist, die Familie. Hier lernt es das Leben kennen, nimmt Theil an seinen Mühen und Sorgen 2c. . . . . Ein Hausvater, wenn er nur sonst ein schlichter, rechter Mann ist, mag er auch das seyn, was man gewöhnlich einen ungebildeten Mann nennt, und nicht ein Jota von rationellen Grundsätzen der Pädagogik verstehen, wird doch in seiner Familie ein Kind besser zu einem guten und für das Leben tauglichen Menschen erziehen, als das trefflichste Waisenhaus in einer großen Stadt." — So sagt Funk in seiner Geschichte und Beschreibung des Waisenhauses in Altona (1803) S. 59: „Genau genommen gibt es nur Eine Art der Erziehung, nämlich die im elterlichen Hause. Hier allein ist Natur und Wahrheit; außer demselben ist alles Kunst oder Handwerk, häufig nichts als Grimasse."

nicht Hunger leiden läßt, um sie daran zu gewöhnen, das hat seinen Grund ja nicht blos in der Humanität, die dieß gebeut, sondern es beruht zugleich auf der allgemeinen Erfahrung, daß die Kinder, die zeitweise hungern müssen, dann desto hastiger, unmäßiger, thierischer drauf los essen, wenn sie etwas haben. Ueberfluß soll ihnen nicht zu Theil werden — dafür ist in unsern Rettungsanstalten schon durch deren eigene Armuth gesorgt: — aber gerade die einfache, regelmäßige Kost, die Ordnung, die darin herrscht, ist die beste Grundlage zu einer spätern Lebensordnung, da sie, um morgen auch noch etwas zu haben, heute nicht mehr essen, als nöthig ist. Und daß sie vom Mangel des Lebens gar nichts zu empfinden hätten, dieß ist nicht einmal richtig; der Preis der Lebensmittel wirkt immer auch fühlbar auf die Kinder zurück, die überdieß durch Feldarbeit einen Theil ihrer Nahrung immer selbst beschaffen müssen. — Sehen wir aber noch näher zu, welche Anklagen gegen Waisenanstalten erhoben werden, wie z. B. Salzmann in seinem Carl von Carlsberg die Waisenzöglinge als blasse, ungesunde, verkommene Wesen schildert,*) oder wie sonst unleugbar verschiedene Gebrechen an der Verwaltung solcher Anstalten haften (oder wenigstens hafteten): so fallen dieselben durchweg nicht der Idee einer solchen Anstalt, nicht der nothwendigen Unvollkommenheit ihrer Verwirklichung, sondern einzig dem Unverstand und noch mehr der Gewissenlosigkeit der damit beschäftigten Personen zur Last. Man war in vielen Staaten und Stäätchen zufrieden, ein Waisenhaus hingestellt zu haben und alle Jahre Rechnungen und Tabellen sauber in Ordnung zu finden: aber theils das Betrugsystem, das unter dem ancien régime in allen Verwaltungen, namentlich aber auch in Stiftungs-Sachen gäng und gäbe war, theils die allenthalben vorhandene aristokratische Verachtung des Armen, dem man zwar Almosen zu geben

*) Vgl. die Zusammenstellung solcher Anklagen in dem klassischen Werke von Dr. Kröger: „Die Waisenfrage.“ Altona 1848. S. 23. — Schlözer nennt die Waisenhäuser wegen ihrer schlechten Gesundheitspflege Mördergruben.

für Pflicht hielt, den man aber dafür doch mit Vagabunden und Zuchthäuslern in Eine Linie zu setzen das Recht zu haben glaubte, brachte es mit sich, daß man blind war gegen Zweckwidrigkeiten aller Art, falls sie nur nicht auf Kosten eines Andern, als der der armen Kinder selbst, begangen wurden. Folgt aber daraus schon, daß man nur die rechten Leute auswählen und eine gewissenhafte Aufsicht herstellen darf, um jene Mißstände zu beseitigen: so wird die Anklage vollends dadurch entkräftet, daß sie sich erfahrungsgemäß bei denen, die in bürgerlichen Familien untergebracht werden, in nicht selten gesteigertem Grade wiederholen. Wie ist es doch gewöhnlich der nichtswürdigste Eigennutz, der die Leute veranlaßt, sich eine solche Last aufzuladen, um das Kostgeld einzustreichen, so daß — wie z. B. Jeremias Gotthelf in seinem Bauernspiegel das Leben solch eines armen Kindes schildert — das Verfahren, das sich Behörden und Private mit der Unterbringung der Kinder erlauben, nichts anders ist, als ein Sklavenhandel.*) Hiernach stellt sich uns jedenfalls die Sache so dar, daß klar ist: was man vom Vorzug des Familienlebens sagt, ist theo-

---

*) Funk sagt a. a. O. S. 52: „Mich jammert dieses kleinen Volkes, wie keines auf Erden; es thut mir wehe, daß ich es sagen muß, aber es ist wahr: von unsern Köstlingen stirbt ein Jahr in's andere gerechnet im Durchschnitt je das siebente Kind." — Türk „über die Vorsorge für Waisen ꝛc." Berlin 1839. S. 22: „Die Versteigerung der Kinder kann man nicht ohne inniges Mitleid mit ansehen; mitten im Saale sitzen sie auf einer Bank als wäre es für sie ein Fest; manche nimmt die sparsame Ortsbehörde von braven Leuten hinweg, wo sie es gut hatten, Liebe und Pflege fanden, um sie Andern zu übergeben, die sie um einige Franken wohlfeiler nehmen wollen; dann weinen die Kinder bitterlich. Der neue Kostherr nimmt sie auch oft nur auf Spekulation wohlfeiler, denn sie müssen auf der Straße betteln und ihm das empfangene Geld abliefern. Gewöhnlich werden sie ohne allen Unterricht im Zustande der gänzlichen Unwissenheit und Abstumpfung gelassen, damit sie leichter in Abhängigkeit gehalten und zu Sklavenarbeit mißbraucht werden können." — S. auch die von Kröger a. a. O. S. 209 ff. beigebrachten Beispiele solcher empörenden Rohheit. Kröger sagt S. 212 sehr wahr: „Wie dumm auch der gemeine Mann erscheinen mag, er ist immer schlau, seinen Vortheil zu suchen, und weiß listig zu täuschen und irre zu führen: das müssen alle Vorsteher zugeben." S. auch ebend. S. 89.

retisch ganz gut, aber wenn die Kinder in der Wirklichkeit von den Kostgebern gar nicht als Familienglieder behandelt, sondern schutzlos jeder Willkür und Gottlosigkeit Preis gegeben sind, so ist es wahrlich doch ein ganz Anderes, wenn unter einem rechtschaffenen Hausvater und einer wackern Hausmutter in einer Anstalt sich ein, wenn auch erweitertes und dadurch modificirtes Familienleben bildet;*) und daß das möglich ist, davon haben wir die sprechendsten Beweise; wie würden sonst z. B. unsre Zöglinge häufig in späten Jahren noch an den Jahresfesten oder bei andern Veranlassungen in die Rettungsanstalten zurückkehren, wenn sie sich nicht fortwährend als Kinder des Hauses, das Haus nicht als ihre bleibende Zuflucht betrachteten? Zu erwähnen ist aber noch, daß z. B. das Stuttgarter Waisenhaus beide Arten mit sorgfältigster Berücksichtigung der Individualität jedes Kindes mit einander zu verbinden sucht, indem ein Theil der Kinder in Kost auf dem Lande gegeben wird unter gehöriger Beaufsichtigung, namentlich von Seiten der Ortsgeistlichen; es stimmt aber weiter mit dem oben Gesagten überein, daß von dort nur die Kinder von stärkerer Constitution in Kost gegeben werden, wogegen man die zarteren Naturen im Hause behält.**) — Schließlich sei der Ansicht Türks noch Erwähnung gethan, welcher (s. die auf der vorigen Seite citirte Schrift S. 16 f.) wenigstens die Mädchen von allen größeren Anstalten ferne gehalten und in Familien ausschließlich untergebracht wissen will, da die weibliche Natur schlechterdings das Familienleben und die demselben eigenthümlichen Arbeiten zu ihrer wahren Ausbildung erheische. Aber warum sollten diese Arbeiten, so weit sie überhaupt den niedern Ständen angehören, in

*) Sehr gut ist die Frage beantwortet von Zeller, Beugg. Monatsbl. 1833 Nr. 6. S. 43 ff.

**) Ein bedeutender Versuch beide Arten zu vereinigen und die Mängel der Erziehung in Familien, in welchen die Kinder untergebracht sind, durch organisirte Aufsicht, Besuche, Berathungen abzustellen, liegt in dem zu Neukirchen bei Mörs bestehenden Erziehungsverein vor, vgl. den Bericht über denselben v. J. 1851.

einer Anstalt weniger betrieben werden? Warum sollten die weiblichen Zöglinge derselben nicht ebenso gut, wie die männlichen, an die Hausmutter sich anschließen? Uebrigens machen auch wir die Erfahrung, daß jedes Jahr eine größere Anzahl Knaben als Mädchen zur Aufnahme in unsere Rettungsanstalt*) angemeldet wird; ohne Zweifel, weil sich bei der früheren Brauchbarkeit, überhaupt bei der Anstelligkeit der Mädchen weit leichter Jemand findet, der sie, ehe eine Behörde für Unterbringung derselben Schritte thut, gerne aufnimmt.

c. Ist es uns hiernach gewiß, daß, da trotz dem unvermeidlichen Mangel an engerem Familienleben**) doch alle Bedingungen einer christlichen Erziehung, d. h. im vorliegenden Fall: einer wirklichen Rettung, viel sicherer von einer Anstalt, als von einzelnen Kosthäusern erfüllt werden; nehmen wir hinzu, daß sogar in Bezug auf jenen vermeintlichen Mangel eine Anstalt mehr leisten kann, als ein Kosthaus gewöhnlicher Art, weil zwischen den Zöglingen der ersteren alsbald ein brüderliches Verhältniß sich bilden

---

*) Die Sophienpflege in Lustnau bei Tübingen. Bestehend seit 1840.

**) Bekanntlich hat Wichern im Rauhen Hause diesem Mangel, der bei der großen Ausdehnung seiner Anstalten um so fühlbarer seyn müßte, dadurch abzuhelfen gesucht, daß er seine Zöglinge in Familien eintheilt, d. h. in Gruppen von je 12 Kindern, die Ein Haus bewohnen und unter einem „Bruder" stehen. Allein es ist von L. Völter (Schulbote 1853, Nr. 3. S. 26) treffend nachgewiesen worden, daß der Name Familie in dieser Anwendung nur sehr uneigentlich zu nehmen ist; denn es fehlt die Mutter, die doch das eigentliche punctum saliens, das schlagende Herz in jedem Familienleben ist, gänzlich; statt des Vaters fungirt ein Bruder, der nicht souverän ist im Hause, und wohl selber noch manchfacher Zurechtweisung vom Haupte der ganzen Anstalt bedarf; solch ein Bruder, wenn er auch als quasi-Vater gelten soll, wechselt alle paar Jahre, wie kann sich da die wohlthätige Täuschung bilden, es sei eine Familie? Wir erkennen, wie die Trefflichkeit des ganzen dort herrschenden organischen Lebens, so auch das Zweckmäßige dieser Einrichtung wohl an; aber in unsern Verhältnissen glauben wir das, was dem Kinde die Familie seyn soll, auch ohne Nachahmung dieser Specialität nicht minder zu erzielen, als es durch dieselbe geschehen kann. Lieber sollte sich jede Rettungsanstalt auf eine mäßige Zahl von Zöglingen (etwa 40) beschränken.

wird, während sich im zweiten das Kostkind in neunzehn Fällen unter zwanzig von den eigenen Kindern des Hauses stets an seine Unterordnung erinnern lassen muß: so ist die weitere Frage: wer soll dergleichen Anstalten errichten und leiten? Der moderne Staatsaberglaube sagt natürlich: der Staat; er ist ja der Obervormund aller Bürger, also zumal der Unmündigen, und ihm erwächst zu allermeist ein gefährliches Proletariat, wenn er nicht auf die angegebene Weise bei Zeiten einschreitet. Uns aber liegt dabei ein gutes Wort von Mager im Sinne, der (Revue, 1845 im October- und Novemberheft) gegen die Verwandlung der Schulen in Staatsanstalten sagt: „So oft der Staat bis jetzt der Kirche und Schule hat geben wollen, haben sich ihm diese Institute unter der Hand in etwas Anderes verwandelt. Der Staat gleicht den Quellen, in welchen hineingeworfenes Holz inkrustirt." Wir wollen den Regierungen, welche sich diesen Gegenstand haben angelegen seyn lassen, nicht mit Undank lohnen, sondern erkennen gerne an, was darin Gutes geschehen ist; wie der Staat selbst das höchste Interesse daran haben muß, daß solche Anstalten bestehen, so kommt diesen eine regelmäßige Unterstützung, überhaupt Schutz und Wohlwollen von Seiten der Staatsbehörden sehr wohl; aber wenn der Staat sie nun selbst in die Hand nimmt, wie nahe liegt dann die Gefahr, daß eben auch solche Institute, die schlechterdings nur gedeihen können, wenn von oben bis unten die lauterste, aufopfernde christliche Liebe sie trägt, in den allgemeinen Staatsmechanismus mit hineingezogen werden, daß man damit in ein Bericht- und Tabellenwesen sich verliert, oder daß einmal eine störrige Kammer-Majorität unvernünftig streicht oder in Dinge spricht, die sie nicht versteht? Oder sollen wir an die Zeiten erinnern, wo die Waisenkinder vornehmlich zu Künstlern, d. h. zu Schauspielern oder gar Ballettänzern dressirt wurden? Zu Werken der Liebe ist die innere Macht nicht dem Staate, sondern der Kirche gegeben; aber auch in ihr ist es nicht nothwendig das Kirchenregiment, das hierin das Meiste und Beste thun und anordnen kann,

sondern die in der Kirche lebende freie Liebe ist es, die allein die innere Vollmacht und Befähigung zu solchen Thaten hat, wogegen es vom größten Werth ist, wenn das Kirchenregiment, ohne das Einzelne seinen Normen zu unterwerfen, doch solchen Werken wie allem Aehnlichen seinen Schutz und seine Beihülfe (z. B. durch Abtretung tüchtiger Lehrer, durch Anerkennung ihrer Leistungen, wenn sie später eine ruhigere Stelle zu suchen veranlaßt sind, durch Notiznahme vom Stande der Anstaltsschulen u. s. w.) angedeihen läßt. — Deßwegen können wir auch, wie wir schon S. 85 gethan, die Arbeit an solchen Anstalten nur als das Werk freier, erbarmender Liebe im Unterschiede von einem öffentlichen Amte bezeichnen*) — Freilich, wenn es, wie z. B. in Württemberg, fast überall freie Vereine sind, die solche Anstalten gründen und erhalten, so entspringen zwei Folgen daraus, die Manchem bedenklich vorkommen. Einmal scheint ihre Existenz nicht gehörig gesichert. Die ersten Unterzeichner von Beiträgen sterben nach und nach aus; statt der alten Wohlthäter kommt mancher neue Pharao in die Stadt, der nichts von Joseph weiß (2 Mos. 1, 8.): da mag's dann schlimm aussehen um die Zukunft. Allein daß auch die Staatsanstalten vor solchen Gefahren nicht sicher sind, hat einst (1806) das Stuttgarter Waisenhaus erfahren, dem die Aufhebung in Folge der Zeitläufte drohte, und um dessen Erhaltung sich der damalige Vorsteher, Pfarrer Riecke, tüchtig wehren mußte. Und dann ist jene äußere Unsicherheit desto mehr eine Nöthigung für die Vorsteher, wie für das Anstalts-Personal, all' ihre Hoffnung auf den unsichtbaren Vater der Waisen zu setzen, und in seinem Namen mit dem Sinne eines A. H. Francke forkzubauen, auch wo noch nicht viel zu sehen ist. Sofort aber wird sich, wenn die Rettungs-Anstalten in der bezeichneten Weise entstehen, ein Gesammt-Orga-

---

*) Der erste deutsche Verein dieser Art wurde (da wir hier von Pestalozzi's Unternehmungen absehen) von Johannes Falk in Thüringen nach der Leipziger Schlacht gegründet. Es war die „Gesellschaft der Freunde in der Noth," wie sie sich nannten. S. das Leben des Joh. Falk, Hamb. 1854. S 29.

nismus aus ihnen nicht wohl bilden, es wird jede ihren eigenen Weg gehen. Dieß ist uns Württembergern als Fehler vorgeworfen worden; wir können jedoch darin nichts Schlimmes entdecken. Es ist gewiß hier nicht der leidige deutsche Partikularismus, der uns die Centralisirung fürchten lehrt; wir könnten nur dann etwas Beklagenswerthes darin finden, wenn die eine Anstalt der andern den Rang abzulaufen suchte, wovon aber unsere 22 Anstalten in Württemberg noch keine Spur gezeigt haben. Man lernt von einander, sendet sich seine Berichte zu, tauscht auch aus guten Gründen (z. B. um den Zutritt von Eltern oder nahen Verwandten, die so oft den schlimmsten Einfluß ausüben, und denen man doch das Haus nicht absolut verbieten kann, möglichst zu erschweren) manchmal Kinder aus: aber in der freien Bewegung, die jeder einzelnen gewährt ist, ist es ihr auch möglich, sich nach ihren Kräften, nach ihren so oft lokal bestimmten Verhältnissen zu entwickeln; jede Anstalt kann ungehemmt die für sie geeigneten Persönlichkeiten als Lehrer, Aufseher u. s. w. auswählen und ihren eigenen Erfahrungen wie denen der andern nach freiem Ermessen Folge geben.

d. Sehen wir weiter, in welchem Alter und bis zu welchem Alter die Zöglinge in solch einer Anstalt — wozu wir, dem früher Gesagten gemäß, trotz dem vorhin namhaft gemachten Unterschied, auch die Staatswaisenhäuser zählen — dem Zwecke derselben gemäß gehören. Im Begriffe einer Rettungsanstalt läge es, jedes Kind in dem Moment aufzunehmen, in welchem die Gefahr des Verlorengehens für dasselbe beginnt. Allein diese Gefahr kann unter Umständen schon in den ersten Lebensjahren vorhanden seyn; sie kann ebenso einem zwanzigjährigen Jüngling erst zu drohen anfangen: so müßte das Rettungshaus eine alle Altersklassen bis zum völligen Mannesalter hin umfassende Ausdehnung haben. Würde aber auch eine solche ermöglicht werden — wie denn das Rauhe Haus alle Anlage zu solcher Universalität in sich trägt — so würden doch um der pädagogischen Zwecke

willen die verschiedenen Hauptklassen von einander abgetrennt seyn müssen, da insbesondere das Zusammenseyn von Knaben mit schon älteren Subjekten einen troß aller Aufsicht gefährlichen Charakter annehmen würde, andererseits aber die Behandlung der Kinder vor dem sechsten Jahre eine theils dem Findelhaus, theils der Kleinkinderanstalt analoge seyn müßte. Es ist aber außer Zweifel, daß, selbst abgesehen von der Möglichkeit, ein kleineres Kind in einer der letztgenannten Anstalten unterzubringen, dasjenige Alter, welches unsre gewöhnliche Schulzeit für die Volksjugend umfaßt, dasselbe ist, innerhalb dessen die Rettung durchschnittlich am nöthigsten und noch am ehesten möglich ist. Wäre ein Kind vor dem sechsten Jahr auch in noch so schlimmen Händen gewesen, wäre das Lügen, Betteln, Stehlen auch schon habituell geworden: es ist doch in diesem Alter noch zu hoffen, daß durch jahrelange Gewöhnung, durch den ganzen Einfluß einer völlig andern Umgebung und Lebensweise jener so früh gestreute böse Same wieder ausgerottet werde; während umgekehrt ein Mensch, der im sechszehnten oder achtzehnten Lebensjahr steht, durch die Mittel welche eine Rettungsanstalt bietet, schwerlich mehr zurechtgebracht werden kann. Letzterer Art Leute können nur noch einerseits durch gehörig eingerichtete Strafanstalten, andererseits durch tüchtige Lehrmeister, die den etwa noch vorhandenen bessern Funken im Gemüthe zu erkennen oder anzufachen wissen (wie J. Gotthelf seinen „Bodenbauer" und dessen Pädagogik mit Uli dem Knecht schildert) gerettet werden. (Für die erwachsene weibliche Jugend dürften immerhin die Magdalenen-Stifte und ähnliche Institute noch wirksamer seyn, als entsprechende Institute für die männliche Jugend; zu Jünglings-Vereinen werden sich wohl nur solche herbeilassen, die nicht erst Rettung im obigen Sinne bedürfen, sondern die aus freiem Antriebe sich durch christliche Gemeinschaft stärken wollen). So bleibt wohl das genannte Alter vom 6. — 14. Jahr im Allgemeinen der Rahmen für die Rettungsanstalt, so zwar, daß in besondern Fällen auch die Aufnahme noch jüngerer Kinder nicht

schlechthin unmöglich gemacht ist. Und je näher nun die angemeldeten Zöglinge dem Anfangspunkte noch stehen, um so mehr ist selbstverständlich noch Erfolg zu hoffen; wogegen unsre Rettungs-Anstalten gewiß Recht haben, wenn sie bei einem schon zwölf- bis vierzehnjährigen Burschen, der in diesem Alter erst angemeldet wird, die Aufnahme bedenklicher nehmen, da der Einfluß solcher Zöglinge auf die übrigen höchst verderblich seyn kann. — Sehr nahe aber liegt der Wunsch, daß die Anstalt im Stande seyn möchte, ihre Zöglinge noch länger als blos bis zur Confirmation behalten zu können. Denn wenn letztere auch, was oft geschieht und geschehen muß, in Folge des geistigen Zustandes der Zöglinge über das gewöhnliche Alter hinausgerückt wird, so ist doch nicht nur die weitere Unterbringung oft ungemein schwer, da viele Meister und Herrschaften ein Vorurtheil gegen die Anstaltszöglinge haben, das leider durch manche von diesen, bei denen die alten Sünden auf einmal wieder hervorbrechen, immer wieder genährt wird; sondern es wäre auch gerade in den nun folgenden Jahren die seitherige bewahrende Aufsicht noch doppelt nöthig. Bei Einzelnen werden dieß die Verhältnisse der Anstalt wohl öfters erlauben. Aber die Frage ist, ob wir nicht, nach dem bekannten Vorgange Wehrli's in Hofwyl, sogenannte Wehrli-Anstalten aus unsern Rettungshäusern machen sollten, d. h. die Einrichtung treffen, daß jeder Zögling nach der Confirmation so lange in der Anstalt bleiben müßte, daß er durch seine Arbeit alles das, was er in jüngeren Jahren die Anstalt gekostet hat, zurückerstattete und hiedurch dieselbe sich fortwährend selbst erhalten könnte? Der Gedanke hat viel Anziehendes, so lange man ihm sich eben als Gedanken hingibt; und wenn wir lesen, wie jener treffliche Gehülfe Fellenbergs unter seinen Zöglingen lebte,*) wie er ihnen in ächt pestalozzi'schem Geiste, nur viel praktischer, Alles war und alle Erziehungszwecke vereint zu erreichen wußte, so werden wir

*) S. Zellweger: die schweizerischen Armenschulen nach Fellenberg'schen Grundsätzen. Trogen 1845. S. 60 ff.

leicht für jene Idee bestochen. Allein so sehr ein ökonomisches wie ein pädagogisches Interesse dafür spricht: die besonnenen und erfahrenen Pädagogen haben jene Einrichtung dennoch als nicht allgemein anwendbar erkannt.**) Nicht nur ist, z. B. von G. A. Riecke in der Schrift: „Ueber Armen-Erziehungsanstalten im Geiste der Wehrli-Anstalt zu Hofwyl" (Tübingen 1823) S. 13 nachgewiesen, daß jener Ersatz der Kosten durch die spätere eigene Arbeit der Zöglinge ein sehr unvollständiger sei, und nur durch ungenaue Berechnung sich als wirklicher Ersatz habe darstellen können, wie denn auch Fellenberg selbst zugegeben habe, daß der Anschlag des Arbeitsverdienstes seiner Zöglinge wohl zu hoch seyn dürfte: sondern es ist auch gar nicht anders zu erwarten, als daß die Zöglinge von da an, wo sie nun für die Anstalt arbeiten sollten, während sie in ein Alter eingetreten sind, in welchem Andere für sich selbst arbeiten, innerlich der Anstalt fremd und verdrießlich werden.**) Es hat auch in der That etwas innerlich Widersprechendes, Kinder das, was man zu ihrer Rettung gethan, hernach wieder abverdienen zu lassen; ein Widerspruch, der zwar in Anstalten wie die Fellenbergischen weit weniger fühlbar ist, der aber bei dem spezifischen, hievon sehr verschiedenen Charakter unserer Rettungsanstalten desto schneidender hervorträte. Würde

**) Vrgl. insbesondere über diesen Gegenstand Völters Beiträge (1852 S. 14 ff.)

**) In der genannten Schrift von Zellweger wird von einer der schweizerischen Anstalten berichtet (S. 187): „Die Knaben, ihrer Vorbildung sich bewußt, und von Leuten, welche sie gerne fortlocken wollten, darauf aufmerksam gemacht, begannen unzufrieden zu werden, daß sie noch ein Jahr nach ihrer Admission (d. h., wie wir sagen würden, nach ihrer Confirmation) in der Anstalt bleiben sollten, erst im 17. Jahr zum Handwerk kämen, erst im 20. zum Verdienst, und aus Lehrbuben Gesellen werden könnten. Das war eine Quelle vielen Verdrusses; es störte den Frieden der Anstalt, und den Knaben es zum Bewußtseyn zu bringen, daß das Individuum der Gesammtheit sich unterordnen müsse, war wohl schwer. Die Verwaltung bestund daher nicht immer darauf, daß die admittirten Knaben noch ein ganzes Jahr in der Anstalt ausharren mußten, und verzichtete um des Friedens willen auf den Vortheil. Gewöhnlich stund der Knecht an der Spitze der Unzufriedenen, oder dirigirte sie aus dem Hintergrunde rc."

wohl der Knabe in solch einem Asyl noch ein Werk der erbarmenden Liebe erkennen, wenn er wüßte, daß ihm bei Heller und Pfennig nachgerechnet wird, was er kostet, und daß ihm dieser Aufwand später an seinen Arbeitsjahren wieder abgezogen wird, er somit der Anstalt nach seiner Meinung, die meist den Werth der Erziehung außer Berechnung lassen wird, höchstens ein Darlehen zu danken hat? Anders stellt sich freilich die Sache, wenn eine Anstalt, wie die des Reisepredigers Gustav Werner in Reutlingen, auf den Grundsatz gebaut ist, daß im Hause Alt und Jung Einer für Alle und Alle für Einen arbeiten, ohne daß Jemand eine Besoldung oder ein Privateigenthum hätte. Allein dieß ist dann nicht mehr ein speziell pädagogisches Institut, sondern eine umfassendere Unternehmung zur Herstellung eines christlichen Socialismus, daher wir hier nicht weiter darauf eingehen können.

e. Und nun ist noch übrig, das Leben in solchen zur Rettung der Verwahrlosten geöffneten Räumen selbst noch näher zu beleuchten.

1. Die Liebe hat das Haus gegründet, sie muß der spiritus familiaris seyn, der unsichtbar durch alle Gemächer geht. Unsichtbar, sagen wir; die Gestalt aber, worin er sichtbar wird, sind nicht etwa süße Namen und Liebkosungen, mit denen alle sich gegenseitig beglücken, sondern etwas, was scheinbar mit der Liebe wenig gemein hat, und doch ihr wesentlich zum Offenbarwerden und Wirksamseyn dienen muß: die Ordnung. Haben wir ihr schon in der Volksschule eine so hohe Bedeutung zuerkennen müssen: so wächst diese noch um ein Beträchtliches, wo die Zöglinge eine colluvies aus allen Enden vorstellen, und wo nicht schon, wie bei Schülern aus, wenigstens zu einem großen Theile, wohlgeordneten Familien, eine Lebensordnung bereits als Basis vorhanden ist, sondern wo einer durch Noth oder Schuld schon unordentlichen Lebensführung und Gedankenrichtung vor allen Dingen die Macht eines zum Leben gewordenen Gesetzes entgegentreten muß, um überhaupt eine höhere und tiefere sittliche Einwirkung erst möglich zu machen. Wir haben Fälle erlebt, daß Kinder, die zuvor den

bittersten Hunger und Mißhandlungen aller Art zu erdulden gehabt hatten, nachdem sie einige Wochen im Rettungshause gewesen waren, eines schönen Morgens verschwunden waren und erst aus ihrer jämmerlichen Heimath wieder beigebracht werden mußten. Es schien ein Räthsel, daß sie nicht durch die regelmäßige Nahrung, durch die humane Behandlung augenblicklich dermaßen sollten gefesselt worden seyn, daß ihnen die Erinnerung an ihren vorigen Zustand eine traurige und der Gedanke an eine Rückkehr in denselben ein schrecklicher sollte geworden seyn; allein es ist klar: was sie vertrieb, war eben die Ordnung; und wenn sie ein noch so reiches Füllhorn von Segnungen über den Verwahrlosten ausschüttet: sie ist ihm innerlich ein Greuel, weil die Unordnung trotz all ihrem Ungemach der innern Unordnung entspricht und dem rohen Egoismus zusagt. Wenn das Rettungshaus der heilsamen Gnade, die erschienen ist allen Menschen, auch den Verwahrlostesten, zum Werkzeug, zur Werkstätte dienen soll: so ist's eben die Ordnung darin, durch welche die Gnade den Zögling zu allererst züchtigt, und, ehe er irgend einer weiteren Behandlung fähig ist, ihm eine Selbstverleugnung auferlegt, durch welche der Führung zum gottseligen Leben Bahn gebrochen wird. Muß aber schon in der Volksschule die Ordnung belebt und geheiligt seyn durch den Geist der Liebe und Wahrheit, so muß dieß hier noch in höherem Maße gefordert werden. Denn wo das Kind im Hausvater, im Aufseher nichts weiter zu sehen vermag, als ein Sträfling in dem Aufsichtspersonal eines Zuchthauses, da wird es der Ordnung nur mit wachsendem Grimm sich unterwerfen, und alle Schlauheit in Anwendung bringen, um das Gesetz zu umgehen; die innere Unordnung, der Widerwille dagegen wird nur verhärtet und unheilbar gemacht werden. Oder aber wird es, wie man das in Anstalten für alte und junge Verbrecher so häufig findet, die Ordnung einhalten und legal seyn, weil es gar nicht anders kann, wird dann auf diese seine gute Aufführung pochen und als ein Heuchler mit guten Zeugnissen, aber mit schlimmerem Herzen aus der An-

stalt gehen, als womit es in dieselbe eingetreten ist. Das aber ist nun eben die Gabe und Kunst, die ein Hausvater in noch weit höherem Maße, als ein Schullehrer, nöthig hat: Geist und Gesetz in einander wirken zu lassen, so daß Letzteres jenen nicht verdeckt oder erstickt, sondern ihn offenbart, und ihm, ohne selbst aus den Fugen zu treten, überall Raum läßt. Darin ist denn auch sowohl die Nothwendigkeit, als die Möglichkeit mitgesetzt, bei aller Strenge der Gesetzes-Handhabung doch individuell zu verfahren; und hierin hat der Hausvater, eben weil er Vater und nicht blos Lehrer ist, wieder einen freieren Spielraum, als der Lehrer. Aber deßhalb darf er auch nicht blos der Oberaufseher, er muß eben Vater seyn, in dem sich persönlich alles concentrirt. Er selbst muß z. B. die nöthigen Strafen vollziehen; und es kann nichts Verkehrteres geben, als wenn, wie wir a. a. O. von dem Altonaer Waisenhause (freilich schon von 1803) S. 173 lesen, daß die von der Inspektion beschlossenen körperlichen Strafen nicht der Waisenvater, nicht der Lehrer, sondern — der Hausknecht (!) vollzieht, eine Maßregel, die nur in der jesuitischen Pädagogik ihren würdigen Vorgang findet.

2. Der Centralpunkt, worin Gesetz und Geist, Ordnung und Liebe sich einigen, woran sie beide ihren Halt haben, ist die göttliche Wahrheit, wie sie in Gottes Wort lebt. Sie muß zwar den ganzen Leib solch einer Anstalt durchdringen, und für ein Rettungshaus ist der jeder Familie zugehörige Spruch zwiefach nothwendig: „Lasset das Wort Christi reichlich unter euch wohnen;" aber eben, damit das Ganze in dieses Licht gerückt werde, ist nöthig, daß Gottes Wort seinen festen, bestimmten Platz im Organismus habe, von wo aus es seine Wirkung auf's Ganze äußern kann. Dieser Platz ist ein doppelter: die Hausandacht und der Unterricht. Die erstere ist besonders zu betonen, weil viele der Zöglinge zuvor wohl den Schulunterricht genoßen, aber nichts davon hatten, weil im häuslichen Leben jedes Echo den in der Schule gehörten Lehren fehlte. Solch einem Kinde erscheint das als etwas

Neues, daß auch außer der Schule gebetet und gesungen, daß der Tag mit einer Andacht begonnen und geendigt wird, daß so das Wort Gottes auch in's Leben hineingreift; und es ist auch in dieser Hinsicht ein großer Vortheil, daß in dergleichen Anstalten Schule und Leben so nahe zusammengerückt sind, um einander ganz unmittelbar die Hand zu bieten. — Für die Einrichtung des Hausgottesdienstes möchten wir nicht irgend eine absolute Norm aufstellen, da er im Wesentlichen doch nur dieselben Elemente in sich schließen kann, wie jeder Hausgottesdienst, und das Einzelne den Vorstehern, dem Hausvater anheim zu geben ist. Auch in dieser Beziehung ist der Organismus des gottesdienstlichen Lebens im rauhen Hause sehr durchgebildet, es ist dasselbe mit seiner Sonntagsfeier (vergl. Wedderkop S. 63), mit seinen Wochensprüchen u. s. f. ein wahres Meisterstück des Geistes, der all dieß geordnet hat; nur möchten wir hierin der selbst durch lokale und provinzielle Verhältnisse bestimmten Freiheit der einzelnen Anstalt nicht dadurch zu nahe treten, daß wir sagten: so und nicht anders muß es gehalten werden, wenn die Sache etwas taugen soll. Ein besonderes Moment aber können wir nicht unberührt lassen, worin allerdings sämmtliche Anstalten dieser Art vom rauhen Hause unter Wichern, vom Martinsstift unter Reinthaler in Erfurt bereits mehr hätten lernen sollen: nämlich die Pflege liturgischer Andachten, wozu wir weder in unsern Kirchen, bei dem noch so unentwickelten Sinn und Verständniß für solche Dinge, noch auch in unsern Schulen einen so günstigen Boden haben, wie ihn solche Anstalten besitzen. Man ist bei uns in den Kreisen, in welchen die meiste Liebe und Thätigkeit für solche Zwecke der christlichen Wohlthätigkeit herrscht, noch viel zu fest in der Meinung und Gewohnheit befangen, als sei Andacht nur da, wo ein Stück Predigt, wo freies Herzensgebet sei, und es ist eine leidige, ja unverständige Abneigung vorhanden gegen feste, liturgische Form. Wer aber mit freiem, offenem Sinn z. B. die Fastenandachten Reinthalers auch nur liest, und sich das Ineinandergreifen und Zusammenwirken von Gebet,

Lektion und Gesang lebendig vorstellen kann, wie da z. B. unter die Lesung der Leidensgeschichte am rechten Orte bald ein Choral, bald eine Stelle aus Jesajas, nach Palestrina's Tönen gesungen, mitten eintritt: dem muß klar werden, daß darin, so oft die gleichen Worte wiederholt werden mögen, doch in Wahrheit mehr Geist lebe als in Vielem, was wir im Interesse der Andacht immer wieder neu produziren. — Das Gebet und der Gesang (von welch letzterem übrigens unten noch nach anderer Seite hin gesprochen werden muß) haben (wenigstens in früheren Zeiten) in unsern Waisenhäusern noch eine besondere Bedeutung gehabt, die wir nicht unerwähnt lassen dürfen. Häufig kam es vor, daß Wohlthäter, die irgend eine Gabe sandten, daran die Bestimmung oder den Wunsch knüpften, es möchte dieses oder jenes Lied für sie gesungen werden. Offenbar lag dem die Idee zu Grunde, daß dem Gebet der Waisen auch für einen Abwesenden eine besondere Kraft inwohne. Wir glauben wohl, daß ein tüchtiger Hausvater dieß in einer Weise behandeln kann, daß wenigstens die Zöglinge sich nicht am Ende gar wie Meßpriester vorkommen, die für andere Leute zu beten haben und dafür honorirt werden; allein eben so wenig ist wohl zu leugnen, daß sich sehr leicht auf beiden Seiten Unevangelisches mit einschleicht, das dem ganzen Sinn und Geist eines solchen Instituts entgegen ist.*)

Was sofort den Unterricht betrifft, so ist das Wort Gottes für eine Rettungsanstalt, für ein Waisenhaus nicht weniger der Mittelpunkt desselben, als für die evangelische Volksschule. Jedoch ist die besondere Bedeutung, die das Heilswerk gerade diesen Kindern, ihrer geistigen und leiblichen Armuth gegenüber hat, nicht so zu nehmen, als müßte dasselbe an diesem Orte wesentlich anders behandelt werden, als in der Volksschule. Die Art, wie es den

*) Bengel sagte einst, als er im Jahresbericht des Stuttgarter Waisenhauses diese Gebetsbestellungen sah: „Es scheint, als sollte Mancher, der der Waisenkinder Fürbitte sucht, fleißiger selbst beten.“ (S. s. Leben von Burk, S. 566.).

Kinderherzen nahe gebracht werden muß, d. h. die christliche Katechese, ist überall dieselbe; und wir dürfen eben so wenig glauben, daß mit unsern Volksschülern (ja selbst mit den jungen Lateinern) darin viel höher gefahren werden müsse, als etwa, daß die Rettungsanstalt, um die Kinder vom Verderben zu retten, ihnen aus Gottes Wort immer und vorzugsweise die speziell auf sie passenden Lehren, Warnungen, Ermahnungen und Drohungen vorhalten müsse. Thut das doch kein Seelsorger an einer Irrenheil-Anstalt mit seinen Kranken, sondern er bereitet die Heilung neben Anderem auch damit gerade vor, daß er sie behandelt wie andere, vernünftige Menschen: wie viel mehr muß den verwahrlosten Kindern der ganze Segen des Evangeliums, ganz wie er andern Kindern dargeboten wird, zu gute kommen? Auch ein Ueberladen mit Religion wäre bei Kindern dieser Gattung ein großer Mißgriff. Vielmehr kann die Frage nur die seyn, ob außer dem Wort Gottes auch noch alles das, was zu den Aufgaben einer Volksschule gerechnet wird, ebenso betrieben, oder aber alle weitere Zeit auf Arbeit, als das der Anstalt wie der Zukunft dieser Kinder Angemessenste verwendet werden soll? Von Fellenberg lesen wir (s. Riecke über Armen-Erziehungs-Anstalten ꝛc. S. 19): nur die Moral und Religion halte er für ein Gemeingut aller Menschen ohne Ausnahme; im Uebrigen habe er den Grundsatz, daß jeder Mensch gerade für denjenigen Beruf erzogen werden müsse, für den ihn entweder das Schicksal oder sein Talent bestimme. In der Wehrli-Anstalt selbst, die Riecke dort beschreibt, ist dieser Grundsatz freilich in sehr weitem Sinne verstanden, denn die Zöglinge werden in Sprachlehre, Zeichnen, Geometrie, Naturkenntnissen ꝛc. unterrichtet, und blos das eigentlich Wissenschaftliche ist ausgeschlossen. Für uns aber entsteht die Frage, ob nicht für die Kinder, die unsere Rettungs-Anstalten zu beherbergen haben, alles Weitere, außer dem Religionsunterricht und den jedenfalls unentbehrlichen Fächern des Lesens, Schreibens und Rechnens, überflüssig, ja unangemessen sei, da sie ja doch einer Zukunft entgegen

gehen, in der sie sich mit dem niedersten Lebensloose begnügen müssen? Aber, schon von der praktischen Seite betrachtet, muß vielmehr gefordert werden, daß die Bildung in einer Rettungs-Anstalt gleichen Schritt halte mit der in einer guten Volksschule. Denn die Zukunft unserer Volksschüler ist im Durchschnitt keine glänzendere, als die unserer Anstaltszöglinge. Außerdem aber ist die Bildung, durch die ein solcher gerettet werden soll, eben wieder nicht ausschließlich die religiöse. Denn wiewohl gerade das innere Verderben, das in diesen Zöglingen schon in irgend einem Grade mächtig geworden ist, nicht durch Geographie und Geometrie überwunden wird, sondern eben durch die Macht des göttlichen Wortes im Gewissen und in seiner Verkörperung durch die äußere Zucht: so sind doch, diesen Hauptpunkt und Grundstock aller Erziehung, aller Rettung vorausgesetzt, alle die übrigen Elemente allgemeiner Bildung dadurch, daß sie den Geist wecken, das geistige Leben in Fluß bringen, sehr werthvolle Stützen und Beihülfen, so sehr, daß man aller Erfahrung gemäß sagen muß: ein Zögling, der für nichts Anderes Interesse hat, hat auch keines für die Religion. (Es ist wie mit der Liebe; wo sie in Wahrheit ist, steigt sie zugleich in die Höhe und geht in die Breite, d. h. sie wendet sich Gott und den Menschen zu; ist sie diesen verschlossen, so ist dieß ein Zeichen, daß sie überhaupt nicht da ist.) Darin dürfen wir uns denn auch auf die Männer älterer und neuerer Zeit berufen, denen vor Allem die wahre, innere Rettung der Verlorenen am Herzen lag. War es doch Franke, der früher als die deutschen und lateinischen Schulmeister eine reichliche Fülle weltlicher Kenntnisse in den Kreis seiner pädagogischen Wirksamkeit aufnahm. Und wie wenig auch heute noch das Rettungshaus seinen Zöglingen, um sie desto gewisser zu bekehren, jene Kenntnisse vorzuenthalten braucht, dafür mag wieder das rauhe Haus sprechen. Wedderkop sagt davon a. a. O. S. 71: „Die Winterabende namentlich geben Gelegenheit, den Wissensdrang der Kinder in Beziehung auf die allgemeinsten und die sie spezieller betreffenden Verhältnisse des

Lebens zu befriedigen oder zu wecken. Es ist eben so wenig gerathen, die Aneigung des Wissens auf diesen Gebieten dem Zufall und der Willkür, wie das etwa durch bloße Lektüre geschehen könnte, zu überlassen, als es verkehrt wäre, dem Geiste der Zeit nachzugeben, welcher die Jugend durch das Vielerlei, das er ihr in der Schule meint bieten zu müssen, sich blähen macht und aushöhlt, daß daher des Geschwätzes und des hohlen Beifalls am leeren Geschwätz in unsern Tagen kein Ende wird. Es thut, wenn irgendwann, in unsern Tagen noth, der Jugend einen gediegenen Inhalt des Wissens, und nie etwas Unverdauliches, ihr nicht das leere Stroh der Form, sondern das gesunde, kräftige, nährende Korn zu bieten!" Hiezu ist nun freilich, was den Unterricht durch's Leben selbst anbelangt, das rauhe Haus theils durch seine landwirthschaftlichen und gewerblichen Unternehmungen, theils durch die Menge von Leuten aus allen Weltgegenden, die bald auf längere, bald auf kürzere Zeit sich einfinden, in einer so günstigen Lage, wie unsere kleineren Anstalten keiner ähnlichen sich zu rühmen haben. Aber wie außer diesen freien und zufälligen Unterhaltungen auch Lehrstunden für Geschichte und Geographie (erstere freilich zumeist als biblische und Kirchengeschichte) angesetzt sind: so wird auch unsern Rettungshäusern die Auflage nicht erlassen werden können, in diesen Fächern mit einer guten Volksschule gleichen Schritt zu halten; ja, während vielleicht durch die nöthige Arbeit in Feld und Haus manche Schulstunde absorbirt wird, die natürlich zu allererst an jenen Fächern der Peripherie abgezogen werden muß; so sind dafür den Kindern viele freie Stunden übrig, Stunden, die von unsern Schülern zu Hause oder auf der Gasse (weit über das Bedürfniß der Erholung und Bewegung hinaus) hundertfach auf die elendeste Weise vergeudet werden, in denen der Hausvater oder die Hausmutter in einer Anstalt etwas erzählen kann; Feierstunden, die mit Zeichnen oder ähnlichen Uebungen ausgefüllt werden können. Das Zusammenseyn von Schule und Haus bietet so eine Menge Vortheile dar, die für die Bildung,

für die geistige Bereicherung der Kinder benützt werden können. (Vom Gesang wird noch unten die Rede werden.)

3. Gleiches Recht mit dem Unterricht hat in allen diesen Anstalten die Arbeit; sowohl um die Existenz derselben dadurch leichter zu sichern, als wegen der nothwendigen Vorübung der Zöglinge für ihre Zukunft, und wegen der unmittelbaren, heilsamen Wirkung der Arbeit auf das ganze innere und äußere Leben, das Gemeinsame und das Individuelle desselben.*) Wir möchten nicht, daß solch ein Haus einer Fabrik ähnlich würde, da alsdann gerade das Gegentheil von dem erzielt würde, was der Zweck der ganzen Anstalt ist (Pestalozzi wollte eben die arme Jugend von der Fabriksklaverei und deren unsäglichem Elend erlösen); aber das muß doch das Bestreben aller solcher Anstalten seyn, zu so viel Arbeit Raum und Mittel zu gewinnen, daß sie die nöthige Nahrung sich annähernd selbst erwerben kann, so daß nur die noch übrigen Ausgaben der öffentlichen oder privaten Wohlthätigkeit anheimfallen. Eben darum ist die bei weitem beste Arbeit der Feldbau, wie er zugleich — ähnlich der Wirkung des Ackerbaues auf ganze Völker — auch am meisten den Kulturzwecken des Hauses entspricht. Wenn Pfarrer Riecke in der genannten Schutzschrift für die Waisenhäuser vom Jahr 1806 S. 94 sagt: „In Waisenhäusern, in Städten, in der Hauptstadt — Bauern zu erziehen, würde nicht das zweckmäßigste seyn, das ist auch die Tendenz unseres Hauses nicht, aber die Welt bedarf ebenfalls Handwerker und Künstler, bedarf insbesondere in unseren heutigen Tagen — Volksschullehrer:" so hat er von seinem Gesichtspunkt aus Recht, nur würde eher daraus folgen, daß Waisenhäuser nicht in große Städte taugen, sondern auf's Land gehören; selbst dem, der sich später für ein Handwerk entscheiden oder gar zum Lehramt befähigt seyn würde, könnte diese Vorübung für den Landbau mit ihrer stärkenden Wirkung auf Geist und Leib nur wohlthätig seyn.

---

*) Vgl. Zellweger a. a. O. S. 117. 123.

Daneben aber haben sowohl alle niederen weiblichen Arbeiten für die Mädchen als eine Menge nützlicher Beschäftigungen für beide Geschlechter noch Raum. So hat Francke schon 1701 einen Strickmeister für seine Knaben bestellt; und für unsere Zeit ist an erfinderischem Scharfsinn in der Entdeckung und Anwendung von Arbeitsstoffen und Arbeitsarten das rauhe Haus abermals ein wahrhaft leuchtendes Vorbild. Aber auch dieses Bildungselement wird nur dann vollständig wirken, wenn, wie Zellweger a. a. O. S. 124 sehr richtig ausführt, der Lehrer und Hausvater überall selbst mit Hand anlegt und im Schweiße des Angesichts die Mühen alle theilt. Jene Mannigfaltigkeit in den aufgefundenen Arbeitsgattungen bringt noch den besonderen, großen Gewinn, daß je länger je weniger irgend ein Stoff, ein Abfall, ein Rest gering geachtet und verschleudert wird, der noch irgend etwas nützen kann. „Kein Strohhalm," heißt es a. a. O. S. 125 f., „kein Birnenstiel, kein Holzspan, kein Hufnagel darf mit Wissen zu Schanden gehen; das ist der natürlichste Weg des Armen zu Wohlstand und Unabhängigkeit."

4. Wie wir in der Lehre vom evangelischen Schulamte (Kap. 4. II.) zwei Pole als dem Schulleben grundwesentlich erkannt haben, Gesetz und Freiheit: so würde auch das Waisen- und Rettungshaus seinen evangelischen Charakter verletzen oder einbüßen, in welchem nur das Gesetz und nicht auch die Freiheit ihre Stätte fände. Das vorher verwahrloste oder der Verwahrlosung ausgesetzte Kind soll fühlen, daß, sobald es einer christlichen Ordnung sich unterworfen hat, in Wahrheit auch ihm ein Antheil an einem edleren Lebensgenusse zuwächst, als ihm die vorige Ungebundenheit jemals bereiten konnte. Dieß andere Element repräsentirt sich im fröhlichen Spiel der Kinder, zu dem sich der Hausvater, wie Jean Paul von dem Erzieher verlangt (Lev. I. §. 50), als Marqueur verhält, oder, wie wir besser mit Bibelworten sagen, als Gehülfe ihrer Freude (2 Kor. 1, 24.). Ist er selbst oder sonst

Jemand vom Anstaltspersonal fähig, Turn- oder Exerzirübungen zu halten, so ist dieß desto besser; die Feldarbeit macht solche Uebungen keineswegs überflüssig. Der Gesang darf ohnehin nicht fehlen; wie in der Schule, wie bei der täglichen Hausandacht, so muß er auch für das übrige Anstaltsleben der Thau seyn, der alles, Spiel und Arbeit, belebt und erfrischt, und es ist darum für diesen Zweck nicht minder als für die Zwecke der Volksschule darauf zu sehen, daß ein rechter Reichthum von Kindergesängen aller Art im Hause einheimisch ist, auf dessen Mehrung der Hausvater stets Bedacht nehmen muß. Wie trefflich hat schon Francke dieses Gut zu schätzen gewußt! Er baute einen eigenen Singsaal und zu den Singübungen seiner Zöglinge fanden sich Zuhörer in Menge ein, so daß aus denselben ein geistliches Konzert im schönsten Sinn, eine Andacht wurde. So hoch werden wir es freilich in unsern Anstalten nicht leicht treiben, daß wir, wie vom rauhen Hause zu lesen ist (Wedderkop S. 79) ein Händel'sches Hallelujah in seiner kolossalen Pracht erschallen lassen können, schon darum nicht, weil unsere Anstalten den vielen Kinderstimmen nicht das nöthige Gegengewicht von Tenoren und Bässen gegenüberstellen können. Ja wir halten es in unseren engeren Verhältnissen geradezu für einen Mißgriff, wenn, wie es schon geschehen ist, mit Fugen, die der Hausvater etwa vom Seminar her besaß, paradirt wurde; was sollen die Kinder, wenn mit saurer Mühe solch ein Stück eingeübt ist, auf ihrem späteren Lebenswege damit machen? Aber eben so wenig möchten wir sie blos auf geistlichen Gesang beschränken; vielmehr soll ihnen ganz dieselbe Freiheit (es ist Alles euer!) zu Statten kommen, die wir in dieser Beziehung der Volksschule vindizirt haben. — Endlich darf es dem Rettungshause auch an seinen, ihm speziell zu eigen gehörigen Fest- und Freudentagen nicht fehlen. Die jährliche Feier des Stiftungstages, die Weihnachts-Feier, eine Frühlings-Exkursion (als Nachkomme der alten Maigräfenfahrt) — das sind die na-

türlichen Anlässe, um dem Hause ein Fest zu bereiten. Auch darin ist Francke mit bestem Beispiel vorangegangen.*)

5. Unsere letzte Frage aber ist: was kann nun mit diesen Mitteln, unter diesen Voraussetzungen geleistet, was kann erwartet werden? — Daß wir darin nicht sanguinische Hoffnungen nähren, haben wir oben (Kap. 1, 1.) bereits zu erkennen gegeben; allein, wie bei Taubstummen, Blinden, Kretinen doch Erfolge vorliegen und eine gewisse Berechnung zulassen, so geht auch bei den Verwahrlosten die Arbeit nicht in's Blaue. Nur ist wohl zu unterscheiden, daß sich die Erfolge bei jenen von der Natur Verabsäumten bestimmt und sicher erkennen und beschreiben lassen; hier aber, wo die Hauptsache die innere Umkehr ist, bedarf es aller

---

*) Die älteren Waisenhäuser haben das auch nicht vergessen nachzuahmen, nur ist es nicht immer auf die passendste Weise geschehen. Funk erzählt a. a. O. von dem Altonaer Waisenhause, daß eines seiner Feste, das „Waisengrün" genannt, folgendermaßen gefeiert werde. „Das Waisengrün besteht darin, daß nicht nur alle in unserer Anstalt, sondern auch alle in der Bürgerkost befindlichen Waisen, so weit sie groß und stark genug dazu sind, an einem beliebigen Sommertage, gewöhnlich im Anfang des Juli, unter Anführung eines aus ihrer Mitte gewählten Kapitäns und zweier Gehülfen in Begleitung ihrer Lehrer und der Krankenmutter die ganze Stadt durchziehen, geistliche Lieder singen, und durch 12 bis 16 mit Kränzen geschmückte Knaben, die jedem Hause eine an langen Stöcken befestigte Büchse vorhalten, zum Besten des Waisenhauses sammeln. Dieser Zug beginnt Morgens 8 Uhr und endigt gemeiniglich erst gegen 9 Uhr Abends. Während dieses Zuges ruhen sie zwei bis drei Mal aus, woselbst sie denn auch Erfrischungen bekommen. Nach ihrer Rückkehr in's Waisenhaus werden sie mit Reis gesättigt, legen sich dann ermüdet zu Bette, um zu einem noch froheren Tage zu erwachen. An diesem Tage werden sie Mittags mit einer schönen Fleischsuppe und mit einem Braten traktirt, schießen einen Vogel ab, und schließen dieses Fest mit Musik und Tanz . . . . Dieses Waisenfest ist gewissermaßen ein Fest für die ganze Stadt, namentlich für die (gesammte) Jugend, die an diesem Tage keine Schule hat. Der Anblick so vieler elternloser, gleichgekleideter Kinder, erregt Gedanken, weckt und belebt Gefühle, die sonst vielleicht nie erwachen würden. Der Wohlhabende preist sich glücklich, daß er sein Kind selbst erziehen kann; der Dürftige freut sich, daß für seine Lieblinge auch dann gesorgt werden wird, wenn früher Tod oder drückende Armuth ihn an der Erziehung derselben verhindern sollte. Wer einst Waise war, segnet die Stunde, die ihn in's Waisenhaus brachte, nicht minder, als diejenige, in welcher er dasselbe verlassen konnte."

Vorsicht, um nicht durch den Schein sich blenden zu lassen; und gerade, wenn etwas wirklich Gutes geschehen, wenn ein böses, verwildertes Herz sich hat herausreißen lassen wie ein Brand aus dem Feuer, so ist es unzart, zum mindesten ganz unpädagogisch, nun das durch Jahresberichte auszuposaunen. Wir lassen uns daher nicht beigehen, solche Geschichten aus dem Kreise eigener Bekanntschaft zu erzählen oder anderswoher abzuschreiben. Aber die Hauptpunkte, worauf es ankommt, woraus sich die Antwort auf jene Fragen ergeben muß, haben wir zusammen zu stellen.

Das Verderben, aus welchem die Kinder gerettet werden sollen, ist, wie das Evangelium lehrt Matth. 15, 19.; 7, 18., ein inneres, centrales, und es kann darum das Rettungswerk nur dann als wirklich vollbracht angesehen werden, wenn der verderbte Grund des Herzens neugeschaffen, der Mensch bekehrt ist. Allein jenes innere Uebel wird wirklich in bestimmten Krankheitsformen; es sind, wie die allgemeine Erfahrung lehrt, vornehmlich sechs Schäden, mit denen behaftet wir unsere Zöglinge aus ihrer Heimath erhalten: Lügenhaftigkeit, Diebsgelüste, Unkeuschheit, Gefräßigkeit, Unreinlichkeit und Faulheit. Da wäre nun nicht nur mit philanthropistischer Ueberzeugungssucht, sondern auch mit bloßem missionarischem Bekehrungseifer nicht viel auszurichten, wenn nicht vor allen Dingen eine scharfe, wachsame, energisch gehandhabte Disziplin das Kind beharrlich erkennen ließe, daß alle diese Sünden in der Anstalt gar nicht existiren dürfen; und sämmtliche Mittel, von der Entziehung der physischen Möglichkeit bis zu den empfindlichsten körperlichen Züchtigungen haben hier, unter der Voraussetzung, daß die Weisheit und nicht die Leidenschaft zu Gericht sitzt, ihre Stelle. Aber das Alles ist doch nur erst ein Zaun, der um den Garten aufgeführt wird, während innerhalb desselben der Boden immer noch wüste bleiben kann. Sieht man doch in Korrektionshäusern für Alte und Junge, daß, wie oben schon erinnert worden, die schlimmsten Subjekte sich nicht selten wohl aufführen und merkwürdig gute Zeugnisse sich erwerben,

blos weil sie nichts Schlechtes machen können und sie klug genug sind, dieß einzusehen. Damit ist aber noch nicht die mindeste Garantie für die Zukunft gegeben. Deßhalb muß, parallel mit jener Umzäunung durch Disziplin, der christliche An- und Umbau des Inwendigen bewerkstelligt werden, also der peripherischen Wirksamkeit eine centrale gleichlaufen; wie das Thun vom Bösen abgehalten, abgewöhnt wird, so muß ein neuer Mensch im Innern geweckt, ja gezeugt und geboren werden. Wie geschieht das?

Solch Wunder thut erstlich die Liebe, die der Zögling zu fühlen bekommt. Manches Kind weiß gar nicht mehr oder hat nie gewußt, was Liebe ist; in der Behandlung, die ihm zu Hause widerfuhr, wo z. B. ein uneheliches Kind Allen zur Last ist, und nun der fortwährende Aerger über sein Daseyn an ihm selbst ausgelassen wird, war nichts von Liebe zu fühlen; bei einem Solchen ist von dem Augenblick an alles gewonnen, wo es wieder an Liebe glauben lernt;*) das ist ja auch unter Erwachsenen so oft der erste Schritt, der einzige Weg, auf dem sie zum Glauben an eine göttliche Liebe gelangen können, daß sie menschliche Liebe erfahren, an deren wirkliches, aufrichtiges Vorhandenseyn sie allen Glauben verloren hatten.

Es thut's aber weiter die Wahrheit, die am Gewissen sich erweist, und als kräftiger Stahl auch aus dem harten Stein (Ezech. 36, 26.) noch einen Lebensfunken herauslockt. Nicht als ob der Hausvater darauf zählen könnte, daß, sobald er nur den Mund aufthut zum Worte der Lehre oder Ermahnung, auch alsbald so sicher die Wirkung eintrete, wie wenn er sich Feuer schlägt; es können hundert und aber hundert Reden, selbst wenn sie in Schriftworte gekleidet sind oder aus solchen geflossen, vergeblich seyn, ja es kann alles vergeblich seyn, was er redet; aber was da wirkt, was auch jenes Aufthauen des starr gewordenen Her-

*) Vgl. das Negermädchen Topsy in Onkel Tom's Hütte.

zens unter dem warmen und ungewohnten Hauch der Liebe erst nachhaltig und fruchtbar macht, ist doch eben nur das Zeugniß der Wahrheit am Gewissen; jene also auf dieses zu lenken, den zündenden Strahl mitten in's Herz zu leiten, das ist die Aufgabe, das die Kunst des Erziehers, die aber, so klar die Sache an sich ist, doch nur von denen geübt werden kann, denen es gegeben ist von oben.

Aber wie wir oben in der Volksschule noch eine Macht als nothwendig erkannten, die dem Erzieher in die Hände arbeitet, wie sie von ihm geschaffen seyn muß, — den Gemeingeist: so darf dieser noch viel weniger in Anstalten fehlen, die Schule und Familie zugleich in sich darstellen. Ob derselbe in einem sichtbaren Organismus, in einer Art Verfassung zu Tage tritt, wie wir oben dergleichen näher besprochen haben, wie Zellweger (die schweizerischen Armenschulen S. 63. 165.), Riecke (über Armen-Erziehungs-Anstalten S. 34.) dieß schildern, oder mehr in freiwilliger Bethätigung, wie Wedderkop uns (a. a. O. S. 66 f.) Züge davon aus dem rauhen Hause erzählt: das macht es nicht aus; aber da seyn muß jene Macht, sie zumeist ist ein Zeichen, daß der Hausvater seiner Aufgabe gewachsen ist. Das divide et impera wäre hier der allerschlimmste Grundsatz; nur in so weit ist er wahr, als, wie wir von der Wehrlianstalt bei Riecke S. 32 lesen, und wie es sich in unsern Rettungshäusern aus den Verhältnissen von selber nothwendig ergibt,*) immer nur Einzelne, nie Viele auf einmal aufgenommen werden, damit der Einzelne beim Eintritt immer schon eine in der Mehrzahl vorhandene geistige Macht antrifft, der er sich nicht entgegenstemmen kann.

Sind diese Prämissen vorhanden, so ist die Arbeit sicherlich keine vergebliche, ein Erfolg ist gewiß. Nur erwarte man diesen nicht bei allen, die durch die Anstalt gerettet werden sollen; denn ihre Mittel sind weder magisch noch mechanisch, so daß sie zwin-

*) S. Völter, Geschichte u. Statistik der Rett.-Anst. S. 228 f. 230.

gend wirkten. Aber unsere Hoffnung beruht auf der göttlichen Verheißung, daß das Wort der Wahrheit nicht soll leer zurückkommen (Jes. 55, 11.), und unsere Erfahrung straft es nicht Lügen. Wollte aber Jemand sagen: „Was soll das unter so Viele?" wollte man, hinweisend auf die entsetzliche Zunahme der Verbrechen, die Rechnung machen, daß doch von all dieser Thätigkeit, die seit Jahrzehnten daure, im Großen und Ganzen wenig Einfluß auf die Hebung und Rettung des Volkes wahrzunehmen sei; so macht uns das weder betroffen noch muthlos; denn zunächst arbeiten wir nicht in's Große und Ganze, sondern danken Gott, so oft auch nur eine Seele gerettet ist, da wir mit den Engeln im Himmel (Luk. 15, 10.) schon die einzelne Seele groß und solcher Mühe werth achten. Allerdings aber wird aus dem Kleinen ein Großes werden, wenn nicht nur auch außer den Rettungshäusern in allen Schulen und Familien die Erziehung auf's Retten ausgeht, sondern auch von den Regierungen und Obrigkeiten, wie von den Besseren im Volke insgesammt darauf hingearbeitet wird, dem Verderben, welche sowohl durch das allenthalben sich breit machende sittliche Aergerniß, als auch durch die zunehmende Verarmung in immer breiterem Strome andringt, so viel an ihnen ist, entgegen zu wirken. Die christliche Pädagogik darf hintreten vor Fürsten und Ständekammern, vor Regierungen und Gerichte, und hat das Recht, ihnen zu sagen: Ich habe das Meinige gethan und werde es thun, thut Ihr das Eurige!

Nachträgliche Zusätze.

1) Zu Seite 5.

Nachdem die ersten Bogen bereits gedruckt waren, ist mir durch die Gefälligkeit des Herrn Dr. Wassermann, Rabbiners in Mühringen, ein Aufsatz über diesen Gegenstand von Dr. B. Beer in der „Monatsschrift für Geschichte und Literatur des Judenthums", herausgegeben von Dr. Frankel, Oberrabbiner in Dresden, Januar und Juli 1854, zu Handen gekommen, der, wenn auch kein vollständiges historisches Bild, doch immerhin interessante Züge aus der Geschichte jüdischer Pädagogik darbietet. Die dort angeführten Traditionen aus alter Zeit (z. B. S. 20., daß sich besonders der Stamm Simeon mit Kinderunterricht, wie der Stamm Levi mit höherem Unterricht beschäftigt habe u. a. m.) sind für die Geschichte freilich werthlos; dagegen ist es von Bedeutung, daß nach der Zeit Alexanders, um der eindringenden Gräcomanie entgegenzuarbeiten, religiöse Lehranstalten, Eschkolot (corrumpirt aus σχολή) eingerichtet, in der antiochenischen Verfolgung aufgelöst, kurz vor der letzten Katastrophe aber wieder organisirt wurden. Es ragt in letzter Zeit der Hohepriester Josua, Sohn Gamla's (um's Jahr 64 nach Chr.) hervor, der Lehrer für den Elementarunterricht angestellt habe, und alle Kinder vom 6. oder 7. Jahre an gesetzlich für schulpflichtig erklärt haben soll, wiewohl, nach der Weise aller Tradition, verschiedene Einrichtungen an seinen Namen geknüpft werden, die erst späteren Ursprungs sind. Von ihm an sollen aber, selbst während der Gräuel des Krieges, wie nachher, Kinderschulen in großer Zahl sich erhalten haben. Von dem daselbst gegebenen Unterricht erfahren wir, daß er, wie natürlich, in erster Linie den Kindern Hauptsprüche der Schrift einprägen und sie zur Theilnahme am gottesdienstlichen Ceremoniell einüben mußte. Die einzelnen Buchstaben wurden nach Aussprache, Form und Aufeinanderfolge in sinnreicher Weise gedeutet und dabei in allegorischer Form die wichtigsten Wahrheiten mitgetheilt. Z. B.: Warum folgt auf's א (אלף, lernen) das ב (בינה, Einsicht)? Das heißt: lerne mit Einsicht und Aufmerksamkeit! Warum folgt auf ג (גמל, wohlthun) das ד (דל, der Arme)? Sei wohlthätig gegen den Armen. Warum neigt sich im Alphabet der Fuß des ג zum ד hin? Zum Zeichen, daß man dem Armen nachlaufen müsse, um ihm wohlzuthun. Warum ist jedoch das ד nach ג zu geschlossen? Weil man dem Armen heimlich, bei geschlossenen Thüren (דל heißt, wie דלת, auch die Thüre) wohlthun soll. — Die zu memorirenden Bibelstücke wurden auf besondere Rollen geschrieben; ebenso wollte man durch mnemonische Zeichen das Behalten erleichtern. — Ein vollständiges Lebensbild eines der hochangesehenen jüdischen Lehrer würde uns wohl eine vollständige Anschauung geben. Im Ganzen aber scheint die jüdische Gelehrsamkeit sich diesem Gebiete noch nicht näher zugewendet zu haben; auch

was wir in einer anderen Zeitschrift für jüdische Theologie (von Abraham Geiger) in Band I. über jüdisches Schulwesen, in Band IV. über religiöse Jugendschriften finden, gewährt wenig Ausbeute.

2) Zu Seite 415 u. 416.

Wenn ich dort (in einer übrigens auch in der ersten Auflage vorhandenen und von Niemand angefochtenen Stelle) von Karl dem Großen sage, er habe sich nicht als summus episcopus gerirt, so schwebte mir dabei, wie natürlich, derjenige Begriff eines summus episcopus vor, der dem protestantischen Kirchenrecht angehört; die Tendenz jenes ganzen Abschnittes ist, zu zeigen, daß die erste Idee der Volksbildung durch Beschulung nicht der Kirche, sondern dem Kaiserthum, wie später dem deutschen Bürgerthum zuzuschreiben sei. Nun haben mir zwar neuere, einem ganz anderen wissenschaftlichen Zweck dienende Schriften (das Sendschreiben von Hrn. Dr. Hase: „die Tübinger Schule" an Hrn. Dr. v. Baur S. 79. und die Rückantwort des Letzteren S. 99.) in Erinnerung gebracht, daß die mittelalterliche Geschichtschreibung den Kaiser Karl mit dem Ehrentitel episcopus episcoporum belegt und eine Mainzer Synode ihn den rector ecclesiae in servitio Dei genannt hat. Allein das beweist nicht, daß der Kaiser, indem er für Schulen sorgte, in anderer Eigenschaft, nicht als Kaiser, sondern als Bischof, also amtlich im Namen der Kirche gehandelt hätte; seine Tendenz war nicht von Rom ihm inspirirt, sie war eine allgemein-humane, eine christlich-politische; die Volksbildung war ihm nicht Mittel für die Zwecke der Kirche, sondern die Kräfte der Kirche, als damaliger einziger Inhaberin der Kultur, waren ihm Mittel für den das ganze Volk umfassenden Bildungszweck.

Register.

Burk, M. J. C. F., **Spiegel edler Pfarrfrauen.** Eine Sammlung christlicher Charakterbilder. Als Seitenstück zur „Pastoraltheologie in Beispielen" herausgegeben. 2te Auflage. 27 Bogen 8. geh. 2 fl. oder 1 thlr. 7 1/2 sgr.

Caspari, K. H., **Erzählungen für das deutsche Volk.** Sammel-Ausgabe I., enthaltend: **Alte Geschichten aus dem Spessart. Dorfsagen. „Zu Straßburg auf der Schanz." Der Schulmeister und sein Sohn.** Mit einem Stahlstich und Musikbeilagen. 26 Bogen 8. geh. 1 fl. 24 kr. oder 27 sgr.

Dann, M. C. A., **Beicht- und Communionbuch**, mit einem Anhange von Liedern zur Beicht- und Abendmahlsfeier. 4. mit dem Lebenslaufe des sel. Verfassers vermehrte Auflage. Nebst Titelkupfer. 28 Bogen. 8. 24 kr. oder 8 sgr.

— — **Anleitung zum Nachdenken über Confirmation, Communion und frühe Gottseligkeit.** Allen jugendlichen Herzen zur Erneuerung des Andenkens an den großen Bekenntnißtag gewidmet. Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. 27 Bogen 8. 36 kr. od. 12 sgr.

Grube, A. W., **Biographieen aus der Naturkunde**, in ästhetischer Form und religiösem Sinne. Erste Reihe. 3te Aufl. 22 Bogen. 8. geh. 1 fl. 30 kr. oder 27 sgr.

— — — — Zweite Reihe. 2te Aufl. 16 3/4 Bogen. Mit einer Steintafel. 8. geh. 1 fl. 18 kr. oder 22 1/2 sgr.

— — **Bilder und Scenen aus dem Natur- und Menschenleben** in den fünf Haupttheilen der Erde. Nach vorzüglichen Reisebeschreibungen für die Jugend ausgewählt und bearbeitet. Eine Festgabe in vier Theilen mit Stahlstichen und Lithographieen. 2te Auflage. Zusammen 64 1/2 Bogen mit 4 Stahlstichen und 4 Lithographieen. 8. geh. 3 fl. 36 kr. oder 2 thlr. 8 sgr.

I. Asien u. Australien. II. Afrika. III. Europa. IV. Amerika.
(Jeder Theil auch einzeln à 54 kr. oder 17 sgr.

Hahn, Dr. Chr. Ulr., **Geschichte der mittelalterlichen Ketzer**, besonders im 11ten, 12ten und 13ten Jahrhundert. 3 Bände, zusammen 116 3/4 Bogen gr. 8., nebst 2 Karten und 1 Steintafel. 13 fl. 24 kr. oder 8 thlr. 9 1/2 sgr.

— — Erster Band, mit dem besonderen Titel:

Geschichte der neu-manichäischen Sekten. Mit einer Karte über den Schauplatz des Albigenserkriegs. 38 Bogen gr. 8. 4 fl. 24 kr. oder 2 thlr. 22 1/2 sgr.

— — Zweiter Band, mit dem besonderen Titel:

Geschichte der Waldenser und verwandter Sekten, quellenmäßig bearbeitet. Mit einer Karte der Waldenser Thäler. 53 Bogen gr. 8. 6 fl. oder 3 2/3 thlr.

— — Dritter Band, mit dem besonderen Titel:

Judaisirende und philosophirende Ketzer: Geschichte der Pasagier, Joachims von Floris, Amalrichs von Bena und anderer verwandter

Sekten, quellenmäßig bearbeitet. 25 3/4 Bogen gr. 8., nebst einer Steintafel. 3 fl. oder 1 thlr. 27 sgr.

Hartmann, J., **Aelteste katechetische Denkmale der evangelischen Kirche**, oder die kleinen Katechismen von Brenz, Althammer, Lachmann und Luther, aus den Jahren 1527—1529. Mit geschichtl. Vorbemerkungen. 10 1/2 Bogen 8. 40 kr. oder 12 1/2 sgr.

Hoffmann, Chr., **Die Geschichte des Volkes Gottes**, als Antwort auf die sociale Frage dargestellt. 12 Bogen 8. geh. 1 fl. oder 20 sgr.

Hoffmann, Dr. Wilh., **Missionsstunden.** 32 Vorträge über das evangelische Missionswerk, nebst 7 Missions-Festreden. Zweite unveränderte Auflage. 34 Bogen gr. 8. geh. 2 fl. 42 kr. oder 1 2/3 thlr.

— — **Missionsstunden.** Neue Sammlung. Mit einem Anhang aus Wilson's Missionsreden über Indien. 21 1/2 Bogen 8. geh. 1 fl. 42 kr. oder 1 thlr.

— — **Eilf Jahre in der Mission.** Ein Abschiedswort an den Kreis der evangelischen Missionsgesellschaft zu Basel. Mit einem Anhange von (7) Missionsstunden und (5) Predigten. 20 Bogen 8. geh. 1 fl. 42 kr. oder 1 thlr.

Josephsohn, Ludw., **Brosamen.** Für theure und wohlfeile Zeit, für Krieg und Frieden. 82 Erzählungen. 17 Bogen kl. 8. geh. 54 kr. oder 18 sgr.

Kapff, S. C., **Warnung eines Jugendfreundes vor dem gefährlichsten Jugendfeinde**, oder Belehrung über geheime Sünden, ihre Folgen, Heilung und Verhütung, durch Beispiele aus dem Leben erläutert. Der Jugend und ihren Erziehern an's Herz gelegt. 5te Aufl. 6 Bogen kl. 8. geh. n. 12 kr. oder 4 sgr.

Kirchhofer, Dr. Joh., **Leitfaden zur Bibelkunde**, nebst Berichtigung der Luther'schen Bibelübersetzung. Für Bürgerschulen, Elementarschullehrer-Seminarien 2c. 26 Bogen 8. 1 fl. 30 kr. oder 1 thlr.

Luther's Vorreden zu den Büchern der heiligen Schrift. Nebst Summarien über die Psalmen 2c. Neue gesammelte Ausgabe. 12 Bog. gr. 8. 24 kr. oder 7 1/2 sgr.

Merle d'Aubigné, J. H., **Geschichte der Reformation des 16. Jahrhunderts.** Aus dem Französischen übertragen von Dr. Martin Runkel. Bd. I—V. 144 Bog. gr. 8. 6 fl. 48 kr. od. 4 thlr. 7 1/2 sgr.
(Band VI [Schluß] folgt gleich nach Ausgabe des franz. Originals.)

Merz, Dr. Heinr., **Christliche Frauenbilder**, aus der Geschichte der Kirche, zur innern Mission gesammelt und bearbeitet. Zweite, vielvermehrte und verbesserte Auflage. 2 Bde. 64 Bogen 8. geh. 3 fl. 36 kr. oder 2 1/4 thlr. — In Prachtband mit Rücken- u. Decken-Vergoldung 4 fl. 24 kr. oder 2 thlr. 20 sgr.

v. Meyer, Dr. J. F., **Blätter für höhere Wahrheit.** Auswahl in zwei Bänden aus den 11 Bänden des sel. Verfassers.

Nebst einer biographischen Einleitung. 2 Bände. 58 Bogen 8. geh. 4 fl. 30 kr. oder 2 thlr. 22 1/2 sgr.

Mitgabe auf die Lebensreise. Blüthen christlicher Dichtung aus allen Zeiten der Kirche. In einem Sinngedicht auf jeden Tag des Jahres. 2te Aufl. 24 Bog. Min.-Form. geh. 48 kr. od. 15 sgr. Fein gebd. mit Goldschnitt in Futteral. 1 fl. 24 kr. oder 25 sgr.

More, Hanna. Ein christliches Lebensbild nach Roberts und Thompson. Mit ihrem Bildniß und einem biographischen Register der vorkommenden Personen. 23 Bogen gr. 8. geh. 2 fl. oder 1 thlr. 7 1/2 sgr.

Oetinger, F. Ch., Biblisches Wörterbuch. Neu herausgegeben und mit den nothwendigen Erläuterungen, sowie mit einem Register über die wichtigsten Materien versehen von Dr. J. Hamberger. Mit einem Vorwort von Dr. G. H. v. Schubert. 36 Bogen gr. 8. geh. 3 fl. 48 kr. oder 2 1/4 thlr.

— — **Die Theologie aus der Idee des Lebens abgeleitet** und auf sechs Hauptstücke zurückgeführt, deren jedes nach dem Sensus communis, dann nach den Geheimnissen der Schrift, endlich nach dogmatischen Formeln auf eine neue und erfahrungsmäßige Weise abgehandelt wird. In deutscher Uebersetzung und mit den nothwendigen Erläuterungen versehen herausgegeben von Dr. J. Hamberger. 27 Bogen gr. 8. geh. 2 fl. 42 kr. oder 1 thlr. 18 sgr.

Sprüche christlicher Weisheit aus alter und neuer Zeit. Herausgegeben von Pfarrer Grunwald. 12 Bogen Miniatur-Format. geb. mit Goldschnitt 36 kr. oder 12 sgr.

Staudt, J. H., Fingerzeige in den Inhalt und Zusammenhang der heiligen Schrift. Für lernbegierige Ungelehrte. 22 1/2 Bogen 8. geh. 1 fl. 12 kr. oder 22 1/2 sgr.

System der gesammten Armenpflege. Nach den Werken des Herrn v. Gérando, und nach eigenen Ansichten von Dr. F. J. Buß. 3 Bände in 4 Abtheilungen. 130 Bogen gr. 8. n. 13 fl. 21 kr. oder 8 thlr. 12 1/2 sgr.

Völter, Ludw., Geschichte und Statistik der Rettungsanstalten für arme verwahrloste Kinder in Württemberg. Mit Erörterungen und Vorschlägen. Ein Beitrag zur Lösung der Frage des Pauperismus. 17 Bogen 8. geh. 1 fl. 36 kr. oder 1 thlr.

— — **Beiträge zur christlichen Pädagogik und Didaktik.** 15 1/2 Bog. 8. geh. 1 fl. 27 kr. oder 27 sgr.

— — **Das heilige Land und das Land der israelitischen Wanderung.** Für Bibelfreunde geschildert. Mit einer Karte (in Farben gedruckt) von Palästina und vom peträischen Arabien. 304 und VIII S. 8. geh. 1 fl. 48 kr. oder 1 thlr. 3 sgr.

Bild..
Palmer